



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

Metacognición y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado
de primaria de la institución educativa N° 2048- Comas, 2020

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Br. Fabiola Magdalena Félix Quispe (ORCID: 0000-0002-1728-2900)

ASESORA:

Dra. Nancy Elena Cuenca Robles (ORCID: 0000-0003-3538-2099)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención integral del infante, niño y adolescente

Lima – Perú

2020

Dedicatoria:

A mis padres, por su apoyo constante, sus consejos y ser la motivación que me han permitido ser una persona de valores. Además, siempre me animan a alcanzar nuevas metas.

Agradecimiento:

Agradezco a Dios por bendecirme la vida, y guiarme a lo largo de mi existencia, ser el apoyo y fortaleza en aquellos momentos muy difíciles.

Página del jurado

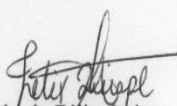
Declaratoria de autenticidad

Yo, Fabiola Félix Quispe, estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, identificada con DNI 09986942 con la tesis titulada: Metacognición y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de Primaria de la Institución Educativa N° 2048 - Comas, 2020 presentada en 76 folios. Declaro bajo juramento que:

- La tesis es de mi autoría
- He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultado. Por tanto, la tesis no ha sido plagiado ni total, ni parcialmente.
- La tesis no ha sido auto plagiada, es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- Los datos presentados en los resultados son reales, no ha sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes de la realidad investigada.
- De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), auto plagio (presentar como nuevo un trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piraterías (uso ilegal de información ajena o falsificación)

Asumo la consecuencia y sanciones que mi acción se deriven, sometiéndose a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Lima, 03 de agosto de 2020


Fabiola Félix Quispe
D.N.I N° 09986942

Índice

Pág.

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del jurado	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Índice	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MÉTODO	12
2.1 Tipo y diseño de investigación	12
2.2 Operacionalización de variables	13
2.3 Población y muestra	14
2.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos	15
2.5 Procedimiento	17
III. RESULTADOS	18
3.1 Resultados descriptivos	18
3.2 Resultados inferenciales	21
IV. DISCUSIÓN	24
V. CONCLUSIONES	28
VI. RECOMENDACIONES	29
VII. REFERENCIAS	30
Anexo 1. Matriz de consistencia.	36
Anexo 2: Instrumento para evaluar la metacognición	39
Anexo 3. Certificado de validez de contenido	51
Anexo 4. Confiabilidad	59
Anexo 5. Base de datos	61
Anexo 6. Constancia de centro educativo	67

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Operacionalización de la variable metacognición	13
Tabla 2 Operacionalización de la variable comprensión lectora	13
Tabla 3 Descripción de la población del cuarto grado de la I. E. N° 2048 - Comas	14
Tabla 4 Estadística de fiabilidad	16
Tabla 5 Niveles de frecuencia de los estudiantes según uso de la metacognición	18
Tabla 6 Frecuencias de estudiantes según uso de la metacognición por dimensiones	19
Tabla 7 Frecuencia distribuido por niveles alcanzados de comprensión lectora	20
Tabla 8 Niveles de frecuencias de las dimensiones comprensión lectora	20
Tabla 9 Metacognición y comprensión lectora	21
Tabla 10 Correlación entre metacognición y comprensión literal	22
Tabla 11 Correlaciones entre metacognición y comprensión inferencial	22
Tabla 12 Correlaciones entre metacognición y comprensión inferencial	23

Índice de figuras

Figura 1 Estudiantes según uso de la metacognición	18
Figura 2. Porcentajes distribuidos según el uso de la metacognición por dimensiones	19
Figura 3 Distribución porcentual de la variable comprensión lectora	20
Figura 4. Porcentajes distribuidos según niveles alcanzados de comprensión lectora por dimensiones	21

Resumen

La investigación titulada Metacognición y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de la institución educativa N° 2048- Comas, 2020 la finalidad del presente trabajo de investigación fue determinar la relación de la metacognición y la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 2048 – Comas, 2020”

Metodológicamente la investigación fue de tipo básico, diseño no experimental, transversal y de nivel correlacional fueron 118 los estudiantes de la población y 80 determinados para la muestra no probabilística, a quienes para el recojo de información se les aplicó la técnica de la encuesta y como instrumentos un cuestionario y una prueba pedagógica, correspondiente a las variables metacognición y comprensión lectora.

Los resultados encontrados de la primera variable fueron: de 80 estudiantes evaluados, el 30 % hace uso poco frecuente de las estrategias metacognitivas, el 55% usa frecuentemente las estrategias metacognitivas y, solo el 12 % tiene un uso muy frecuente de las estrategias metacognitivas. Por lo que se concluye, que casi la totalidad de los estudiantes usan frecuentemente las estrategias metacognitivas. Para la segunda variable, los resultados fueron: de 80 estudiantes evaluados, el 34% se encontró en el nivel inicio, el 49% obtuvo el nivel proceso, y el 17% alcanzó un nivel logrado. Se concluye que existe relación positiva, en un grado moderado $\rho=,633^{**}$ y significativa ($p=,000>0,05$) entre el uso de la metacognición y la comprensión lectora.

Palabras claves: Metacognición, comprensión lectora, planificación, supervisión.

Abstract

The research entitled Metacognition and reading comprehension in students of the fourth grade of primary school of educational institution No. 2048- Comas, 2020, the purpose of this research work was to determine the relationship of metacognition and reading comprehension in fourth grade students of Primary Education of the Educational Institution N ° 2048 - Comas, 2020 ”

Methodologically, the research was basic, non-experimental, cross-sectional, and correlational in design. 118 students were from the population and 80 were determined for the non-probability sample, to whom the survey technique was applied to collect information, and how instruments a questionnaire and a pedagogical test, corresponding to the variables metacognition and reading comprehension.

The results found for the first variable were: of 80 students evaluated, 30% made infrequent use of metacognitive strategies, 55% frequently used metacognitive strategies, and only 12% had very frequent use of metacognitive strategies. Therefore, it is concluded that almost all students frequently use metacognitive strategies. For the second variable, the results were: out of 80 students evaluated, 34% were at the beginning level, 49% obtained the process level, and 17% reached an achieved level. It is concluded that there is a positive, to a moderate degree $\rho = .633^{**}$ and significant ($p = .000 < 0.05$) relationship between the use of metacognition and reading comprehension.

Keywords: Metacognition, reading comprehension, planning, supervision.

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente, comprender lo que se lee es un pilar esencial en el proceso de la formación integral de toda persona, en razón a ello, la comprensión lectora ha alcanzado una atención especial en el campo educativo, ya que de ella depende que el estudiante logre desarrollar sus desempeños y destrezas comunicativas, interpretar su entorno próximo, aprehender, jerarquizar conceptos e información básica, y en definitiva hacer estimaciones, de acuerdo a sus juicios y visión del mundo (Salazar y Vélez, 2017). Sin embargo, es estos últimos tiempos se ha evidenciado un bajo nivel de comprensión lectora en los estudiantes mostrados en las evaluaciones, PISA (Programa internacional para la evaluación de estudiantes) organizados por la OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico) que estima el rendimiento escolar de los educandos a nivel global en las áreas de ciencia, matemáticas y comunicación.

La literatura científica han puesto de manifiesto, que la comprensión lectora es una operación compleja, en donde interactúan dos procesos; cognitivo y metacognitivo, este último facilita al lector tener conciencia “de su proceso de comprensión y controlarlo a través de actividades de planificación, supervisión y evaluación del texto” por lo que todo buen lector debe hacer uso de estrategias metacognitivas; y es justamente el poco o casi nulo manejo de estas estrategias lo que trae consigo no solo un bajo grado de comprensión lectora sino también la existencia de dificultades para el aprendizaje de otras asignaturas, por parte de los estudiantes, cayendo la responsabilidad en los docentes, porque son ellos lo que deben de dotar de herramientas al estudiante (Carpio, 2018, p. 32).

En este contexto surge la necesidad de conocer la importancia de las estrategias metacognitivas, en la actividad de leer y comprender una lectura, debido a que de ellas depende la regulación de la comprensión lectora, lo que significa conocer el propósito de la lectura a través de interrogantes ¿por qué y para qué se lee? Los buenos lectores emplean estrategias para leer, dichas estrategias facilitan al lector a focalizar, organizar, elaborar, integrar y verificar la información (Pinzas, 0000; Muñoz, 2015). La impericia de parte del lector sobre estas estrategias origina desavenencia cuando se enfrenta a la lectura, Medel, Vilanova, Biggio, García y Martín (2017) tomando como base a Flavell, refieren que la metacognición favorece la organización y comprensión de la información, generando

conocimiento y regulación de esta. En tal sentido, la metacognición garantiza un proceso de aprendizaje exitoso.

En el año, 2015 a nivel de América Latina, el Perú se ubicó en un lugar antes de República Dominicana; con un 49.8% de estudiantes que alcanzaron el nivel satisfactorio, es decir, menos del cincuenta por ciento de los estudiantes comprendían lo que leían. Empero, este número en el 2016 se redujo a un 46.4%; o sea, hubo una disminución de 3.4% de un año a otro. (Minedu, 2016). Lo cual indica que en el Perú existe un gran problema que involucra a todos los agentes educativos, incluido el mismo estudiante. La poca o casi nula comprensión de textos escritos por parte de los estudiantes trae consigo uno mayor, que es el no poder conseguir un avance integral tanto personal como social (Sánchez, 2017).

En ese contexto, surge la necesidad de realizar la presente investigación, debido a que, se ha observado la poca comprensión lectora que presentan los educandos de la institución educativa N° 2048 – Comas el problema se hace visible en el momento que los estudiantes no planifican, no organizan, no monitorea ni evalúan la información correctamente, lo anterior impide la integración del conocimiento previo de la lectura, y como resultado se tiene una baja comprensión lectora, ello se debe a la poca o casi nula importancia que tienen los educandos respecto al manejo de estrategias metacognitivas, la responsabilidad alude también a los docentes.

Diversos estudios han demostrado que la competencia comunicativa lectora requiere que los educandos efectúen operaciones, diferentes ejercicios, en otras palabras, el estudiante debe decidir ¿cómo leer la información?, ¿cómo comprender la tarea? e indagar información para dar respuesta a las interrogantes y auto-regular este proceso, todo lo cual implica el desarrollo de habilidades metacognitivas” (Maña, 2014 citado en Cabero, Piñero y Reyes, 2018, p. 146). Por esta razón se determina vincular los dos constructos; metacognición y comprensión lectora para encontrar la relación entre ellas a fin de llegar a conclusiones para que se tomen decisiones a partir de los resultados.

En cuanto a los trabajos previos sobre el problema. A nivel internacional se encuentra el estudio de Chablé (2019) en su investigación Las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora realizado en México, la finalidad del estudio fue encontrar en qué grado se relacionaban la variable comprensión y el empleo de estrategias metacognitivas

para comprender la lectura en los estudiantes, trabajó con 140 estudiantes en una investigación básica, no experimental de alcance correlacional, y obtuvo como resultados que la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas de lectura se relacionan significativamente y en un grado moderado.

Eliana y Proaño (2018) en su estudio *La metacognición y la comprensión lectora en estudiantes en el área de lengua y literatura de la unidad educativa Teresa Flor –Ecuador* cuya finalidad fue encontrar la relación entre metacognición y comprensión lectora, el trabajo lo desarrolló en una muestra de 240 estudiantes en un estudio básico, no experimental de alcance correlacional, como resultado hallaron el empleo didáctico de metacognición mediante estrategias se relacionan con la comprensión lectora, ya que las mismas optimizan las competencias de la comprensión lectora, es decir, que cuando el estudiante utiliza las estrategias metacognitivas al momento de leer tendrá una buena comprensión de lo que lee.

Asimismo, Chanchavac (2017) en su estudio titulado *Uso de estrategias metacognitivas y comprensión lectora* realizado en Guatemala, el autor determinó que emplear de forma frecuente las estrategias metacognitivas se relacionan de forma directa y significativa con la comprensión lectora; la muestra del estudio fue de 154 estudiantes, el estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de tipo básico y no experimental de alcance correlacional y aplicó un cuestionario y una prueba como instrumentos para medir el nivel de comprensión lectora. Como resultado halló que las estrategias metacognitivas se relacionan de forma directa con un grado moderado.

Por su parte, Mustafa (2017) en su estudio *Las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora* realizado en España determinó que las estrategias metacognitivas tienen relación directa, alta y significativa con la comprensión lectora, es decir, a más frecuencia de empleo de estrategias metacognitivas mejor será la comprensión de lectura por parte de los estudiantes. El estudio lo realizó en 132 estudiantes de básica, en su estudio no hubo manipulación de variables, y tuvo un alcance correlacional y lo desarrolló bajo una perspectiva cuantitativa. Los resultados hallados fueron que la metacognición se relaciona de forma directa con la comprensión lectora y así también con sus niveles; literal, inferencia y crítico en todos ellos de forma moderada y solo en el tercer nivel de forma muy baja.

En la misma línea, se tiene el estudio de Arango, Aristizabal, Cardona, Herrera y Ramírez (2015) en su estudio el uso de estrategias metacognitivas se relaciona con el nivel de comprensión lectora, ellos investigaron la relación existente entre el empleo de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en el área de lenguaje en estudiantes de educación básica primaria de Colombia. La muestra fue de 166 estudiantes, desarrollaron la investigación bajo una perspectiva cuantitativa, de tipo básica en donde no hubo manipulación de variable alguna y de alcance correlacional. Como resultados encontraron que las estrategias metacognitivas se relacionan significativamente con la comprensión lectora y con cada uno de los niveles, es decir con el nivel literal tiene alta relación, con el nivel inferencial una moderada relación y con el nivel crítico una baja relación.

Finalmente, se tiene el estudio de López (2016) en su estudio El desarrollo de la destreza lectora y su relación con las estrategias metacognitiva realizado en Ecuador buscó la relación de las estrategias metacognitivas y la comprensión de la destreza lectora, el estudio tuvo un encuadre cuantitativo, de tipo básica y no hubo manipulación de variables y su alcance fue correlacional, la muestra del estudio lo conformaron 234 estudiantes. Cuyos hallazgos confirmaron que existe relación entre las estrategias cognitivas y la comprensión lectora. Así también, Gavilanes (2018) en su investigación encontró que la metacognición se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes en el área de lengua y literatura de la unidad educativa Teresa Flor –Ecuador y sugirió el uso didáctico de las estrategias metacognitivas, ya que las mismas optimizan las destrezas de la comprensión lectora, es decir, que cuando el estudiante utiliza las estrategias metacognitivas al momento de leer tendrá una buena comprensión de lo que lee.

A nivel nacional se tiene los estudios de Pachas (2019) en su investigación Relación de la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes de San Martín de Porres – Lima con el propósito de establecer el grado de relación entre la metacognición y la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Nro. 2023 Augusto Salazar Bondy. Siendo sus instrumentos la ficha de observación sobre la metacognición y la comprensión lectora, trabajó en una muestra de 130 estudiantes. La investigación se desarrolló bajo una visión cuantitativa de corte transversal no experimental de nivel correlacional. Los resultados concluyeron que, a un mayor uso de la estrategia metacognitiva, mayor será el nivel de comprensión lectora en su nivel literal, textual, analítica y crítica, es decir existe una relación alta y significativa.

Mogrovejo (2018) en su estudio sobre El uso de las estrategias metacognitivas y los niveles de comprensión de textos expositivos determinó que las dos variables en estudio se relacionan de forma directa, significativa y en un grado alto, es decir, que a un mayor empleo de estrategias metacognitivas los niveles de comprensión será mayor en los estudiantes, trabajó en una muestra de 105 estudiantes, la investigación fue de perspectiva cuantitativa, de tipo básica, no se manipulo variable alguna y tuvo un alcance correlacional. Los resultados arribaron a la comprobación que existe correlación entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora, siendo una relación positiva.

Sarmiento y Vertiz (2018) en su investigación Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado, cuyo propósito fue hallar el grado de relación entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. La investigación fue de perspectiva cuantitativa, de corte transversal no experimental, trabajó con una muestra de 92 estudiantes. Cuyo resultado fue que las estrategias metacognitivas se relacionan con la comprensión lectora, y sugirió que es importante que se implemente estudios de los diversos factores que participan en la problemática del aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la capacidad para la comprensión lectora. El estudio lo realizó en 162 estudiantes.

Torres (2018) realizó una investigación sobre Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de Villa María del Triunfo, Ugel 01 con la finalidad de hallar la relación que existe entre las estrategias metacognitivas y la comprensión de lectura en los educandos del VII ciclo de secundaria, trabajó en una muestra de 36 estudiantes. En su resultado encontró que el nivel de uso de estrategias se relaciona con la comprensión de lectura en estudiantes que conformaron la muestra, asimismo. Concluyó, que las estrategias metacognitivas empleadas tanto, antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura se relacionan con el nivel de comprensión lectora.

Por su parte Rodríguez (2017) en su investigación sobre el empleo de Estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de una escuela pública cuya finalidad fue establecer el grado de relación existe entre el empleo de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora, trabajó con 61 alumnos y la investigación fue de corte transversal, no experimental de alcance correlacional. Halló como resultado que, el empleo de estrategias metacognitivas por parte del estudiante se relaciona con el nivel de comprensión lectora. Sugirió la importancia de considerar estudios de los disímiles factores que interviene en la problemática del aprendizaje sobre la comprensión de textos.

Finalmente, La Hoz (2017) en su investigación titulada Estrategias metacognitivas y comprensión lectora de alumnas de sexto grado de un colegio privado de Miraflores cuyo objetivo fue establecer la relación del empleo de estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en los educandos. Trabajó en una muestra de 102 estudiantes en un trabajo de investigación básico, de corte transversal, no hubo manipulación de variables. Como resultado halló que el uso frecuente de estrategias metacognitivas aumenta el nivel de comprensión lectora, es decir, halló una relación alta y significativa; a más empleo de estrategias metacognitivas mayor será el nivel de comprensión lectora alcanzado en sus diferentes dimensiones: literal, inferencial y literal.

De acuerdo a la teoría referida a la variable metacognición, se tiene que la literatura científica ha otorgado una gran variedad de definiciones al constructo metacognición; el primero fue acuñado por Flavell (1976) quien la definió como los saberes que tiene una persona sobre “sus propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, los datos importantes para el aprendizaje” (p. 232); en cambio para Brown (1978) es la revisión deliberada y reflexiva de la propia actividad cognitiva que ejerce una persona sobre su propio aprendizaje y actividad cognitiva (Mateos, 2001).

En base a lo anteriormente mencionado, Nisbet y Shucksmith (1987) manifiestan que es la habilidad de “conocer el propio conocimiento”, de pensar y tomar conciencia acerca del proceder de cada persona al enfrentarse a una situación dificultosa o trabajo (p.54). La metacognición es la mejora continua del desempeño que se realiza por medio de la meditación, monitoreo y autorregulación de las acciones de la persona (Tobón, 2013). En definitiva, la metacognición es el proceso de autoevaluación que se hace el estudiante de el mismo con el propósito de autoconocer sus habilidades y deficiencias (Minedu, 2016).

Para Botero, Alarcón, Palomino, Jiménez y Urrego (2017) entender la metacognición es un desafío, ya que es un nuevo paradigma que ha concienciado a los agentes educativos para comprender los procesos cognitivos. La forma de abordar el estudio de la metacognición ha rebasado las expectativas en los últimos tiempos, la literatura científica informa que comprender y guiar los procesos metacognitivos conduce a la automatización y a pensar en el aprendizaje mismo. (Alcas, Alarcón, Gonzales y Rodríguez, 2018).

La base teórica de la metacognición, en esta investigación se asume la teoría de la cognición que tiene como referente a Flavell (1979), él estudio la cognición a partir de dos procesos: la metamemoria asociada a metacognición y metacompreensión; de esta manera determinó que el empleo de los propios recursos cognitivos no son espontáneos, sin embargo, cuando necesita enfrentar tareas o problemas específicos, es prioritario activarlos para poder seleccionar la estrategia más relevante en cada situación (Muñoz y Ocaña, 2017), desde este enfoque, Brown, Armbruster y Baker (1986) corroboran lo afirmado por Flavell y definen a la estrategia metacognitiva como el control intencional y responsable de la acción cognitiva. En tal sentido, una actividad metacognitiva es el elemento autorregulatorio que emplea una persona cuando se enfrenta a una actividad nueva o con dificultad.

En referencia al procesamiento de las técnicas metacognitivas en la comprensión lectora, este estudio la propuesta de Braun (1987) citado por Woolfolk (2006), quien señaló que existe tres procedimientos básicos en la metacognición, es decir, la actividad metacognitiva abarca tres aspectos o dimensiones, las cuales permiten una mejor comprensión e interpretación de los textos escritos, estos elementos son: la planificación que corresponde antes de la actividad lectora, la supervisión o autoregulación/monitoreo durante el proceso o tiempo que dure la lectura, y la evaluación después de la actividad lectora. Es decir, el estudiante o toda persona que se enfrenta a una lectura debe tener presente que es una actividad en donde el lector pone en acción estrategias antes, durante y después de la acción de leer. (Galindo, 2017) solo de esta manera el lector podrá obtener una buena comprensión de lo que lee y por ende un aprendizaje significativo.

La primera dimensión, planificación, esta tiene su inicio cuando una persona se enfrenta a un texto escrito, previo a ello el lector debe ser consciente de sus saberes previos, es decir que sabe sobre la lectura que va a iniciar. La primera interrogante ¿qué se sabe sobre la lectura? ¿Qué quiero lograr con la lectura? en otras palabras, en esta dimensión el lector hace uso de sus conocimientos previos para poder organizar las ideas en el texto. Además, el alumno debe establecer metas a corto plazo con las estrategias apropiadas. No obstante, cada persona establece un objetivo y encuentra las estrategias con las que puede lograrlo. Esto se hace posible cuando el alumno, comprende lo que debe hacer y reconoce sus defectos y el conocimiento que tiene sobre lo que necesita hacer para utilizarlo en lo que quiere lograr. Los estudiantes anticipan tareas, predicen resultados y describen pasos para resolverlas. (Velit, 2017).

Respecto a la segunda dimensión denominada supervisión, esta se refiere al empleo de estrategias de monitoreo, que el estudiante utiliza mientras se desarrolla el proceso lector, esta estrategia se emplea para verificar, si se está cumpliendo o no con todo lo que se ha planificado. Es decir, en esta tarea se controla todo el proceso planificado para tomar acciones sobre si se sigue utilizando estas estrategias o si se debe cambiar. En todo momento se debe evaluar para constatar si todo lo que se había planificado está funcionando o de lo contrario tomar decisiones oportunamente y no esperar hasta el final de la lectura. (Beltrán, 1996; Galindo, 2017), para Barahona y Aparicio (2019) la supervisión corresponde al saber hacer, es decir, al momento que el estudiante toma el control de supervisar su proceso lector, este reflexiona sobre si las estrategias que está empleando le es suficiente para comprender el texto; en esta técnica los estudiantes realizan auto-evaluaciones durante el proceso lector, para verificar, rectificar y revisar las estrategias puestas en práctica. (Velit, 2017).

Finalmente, la dimensión evaluación corresponde al juicio que hace una persona después del proceso lector, lo cual consiste en estimar los resultados logrados en función de los objetivos planificados, como resultado de la efectividad de las estrategias empleadas. La evaluación del producto (comprensión de lo leído) implica evaluar si realmente las estrategias empleadas dieron resultados para poder utilizarlas, o no, en otras lecturas. Al respecto, Fainhole (2005) afirmó que el enfoque metacognitivo exige al estudiante hacer uso de diferentes estrategias para lograr un nivel óptimo de comprensión lectora. (Galindo, 2017), a través de la evaluación los estudiantes hacen una selección de las estrategias que le dieron buenos resultados, en esta misma fase se desarrolla la autoevaluación, la misma que le permite saber al estudiante, cuanto aprendió. Así también, los discentes evalúan los resultados de las estrategias seguidas para luego mejorarlas. (Brown, 1983; Velit, 2017)

Respecto a la variable comprensión lectora, la literatura científica determinó que existen disimiles perspectivas sobre la comprensión lectora, pero que todo tiene su origen en el entendimiento que se tiene sobre la acción de leer. Para Inga (2008) leer es el cimiento de todo conocimiento, y que debido a ello urge el dominio de varios procesos mentales, cuando una persona se enfrenta a la lectura, también está aceptando el ingreso de nuevos conceptos y conocimientos, los mismos que mejoran la capacidad interpretativa. Solé (2008) y Salazar y Vélez (2017) señalaron que la lectura es una acción cognitiva muy compleja, que exige al lector tomar una postura enérgica ante la lectura, por lo que es

imperativo que los docentes enseñen a leer más allá del aprendizaje preliminar; en definitiva, la lectura es una acción; argumentar lo que se lee “es comprender” (Cassany, 2006).

En la misma línea, la comprensión de textos escritos es una operación básica del proceso de leer, en este se involucra la capacidad de interpretar, concebir y descifrar, es decir, la comprensión presume asimilar los significados que otros han tratado de transmitir mediante saberes, gestos, colores y sonidos. (Helfer, 2007; Velásquez, 2006). Comprender un texto consiste en activar o poner en alerta las habilidades lingüísticas, cognitivas y metacognitivas que faciliten la construcción de una síntesis de la información que ofrece un texto con los esquemas de conocimiento para validarlas, expandirlas o reformarlas. (Ocampo y Calero, 2018).

La comprensión lectora es un elemento esencial y fundamental en el desarrollo de habilidades no solo cognitivas sino explora el potencial de los estudiantes para ser partícipes de su sociedad (Minedu, 2018). Leer comprensivamente requiere de la capacidad del lector para comprender lo que está leyendo y de reflexionar sobre lo que quiere comunicar el autor, con la finalidad de conseguir metas individuales, desarrollar saberes y participar en sociedad (PISA, 2015). La comprensión de textos escritos requiere de un conjunto de habilidades que los lectores invocan al generar una operación mental del texto para comprender adecuadamente el material que se está leyendo.

Existen varias posturas teóricas que sustentan la comprensión lectora, empero para la consecución del objetivo del presente estudio, se asume la teoría de los esquemas postulado por Cooper en los años noventa y la estrategia cognitiva de la lectura postulada por Pinzas en el año 2006. La adopción de la primera teoría se debió a que es asumida en múltiples estudios sobre comprensión lectora en estudiantes de educación básica regular, y que además explica la manera en que se va formando la estructura simbólica de los conceptos guardados en la memoria y que la comprensión depende del esquema cognitivo del sujeto. (Villanueva, 2018).

En la misma línea, en relación con la segunda postura se argumenta en que un gran lector necesita de estrategias metacognitivas para comprender de manera óptima lo que lee y que estas deben ser aplicadas antes, durante y después de la lectura; cada individuo tiene diferente modo de comprender un texto y que de acuerdo con sus necesidades elige una

estrategia, y que, las estrategias metacognitivas no son lineales para todos cada uno elige según sea su propósito con la lectura. (Inga, 2008, Galindo, 2017, Pinzas, 2006)

La comprensión lectora asocia los grados de la comprensión con los procesos cognitivos del educando. En el presente trabajo se tomó como primera dimensión al nivel literal, esta corresponde a un nivel básico donde el lector recuerda literalmente el texto, aunque no comprenda el significado, reconoce la idea principal, y relaciona la causa y el efecto. En otras palabras, retiene la información necesaria para luego ser capaz de explicarlo y este nivel es muy importante, debido a que puede conducir el aprendizaje a niveles superiores. En cuanto al rol del docente en este nivel, el profesor puede evidenciar si el estudiante hace uso de un vocabulario acorde a su edad y si expresa lo que ha comprendido de una determinada lectura y lo pueda comunicar a sus compañeros.

Nivel inferencial, este nivel comprendido como la segunda dimensión se origina al activarse los conocimientos previos, con la formulación de hipótesis, predicciones, a partir de las marcas textuales que le ofrece la lectura. En este nivel el estudiante relaciona todas las partes de la lectura para que seguidamente infiera información, consiguiendo conclusiones de algunos aspectos que no se encuentran tácitamente en la lectura. Además, se caracteriza por las predicciones de los estudiantes que realiza en todo momento con el pensamiento.

Nivel crítico, este nivel comprendido como la tercera dimensión está relacionado a la formulación de juicio u opiniones del lector, a partir de su interacción con los personajes, lenguaje y su interpretación personal. En este nivel el estudiante emite juicio propio y se puede identificar con algún personaje de la lectura y puede familiarizarse con el lenguaje del autor y es capaz de teorizar, articular opiniones y exponer juicios.

En base a lo expuesto el problema general de investigación se enuncia de la siguiente manera: ¿De qué manera se relaciona la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de la IE N° 2048 – ¿Comas,2020? y como problemas específicos: (a) ¿De qué manera se relaciona la metacognición y el nivel literal de la comprensión lectora?; (b) ¿De qué manera se relaciona la metacognición y el nivel inferencial de la comprensión lectora?; (c) ¿De qué manera se relaciona la metacognición y el nivel crítico de la comprensión lectora?

El desarrollo de la presente investigación se justifica teóricamente porque, se sustenta en la teoría de la cognición, la misma que contribuirá a fortalecer los conocimientos sobre las estrategias metacognitivas que son necesarias para una buena comprensión. Asimismo, la teoría de los esquemas y de las estrategias cognitivas incrementara los conocimientos de la comprensión lectora y aportaran conocimiento de cómo incrementarla y también aportarán conocimiento sobre los procesos que orienten a optimizar la comprensión en apoyo de su aprendizaje.

A nivel metodológico tiene su fundamento en la elaboración y aplicación de las técnicas e instrumentos que indagaron mediante métodos científicos, para demostrar su validez y confiabilidad para que posteriormente sirva de utilidad a otras investigaciones. A nivel práctico se justifica porque los resultados servirán a los docentes de la institución educativa para que exijan el uso de estrategias metacognitivas con la finalidad que mejoren la comprensión lectora de los estudiantes mejorando también su práctica pedagógica, teniendo en cuenta primero el conocimiento para luego destacar la importancia de su aplicación, porque esto permitirá que los estudiantes mejoren sus estrategias metacognitivas para que obtengan un mejor grado de comprensión de la lectura.

Y como respuestas tentativas se tiene a la hipótesis general formulada como: la metacognición y la competencia lectora se relacionan según los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 2048 - Comas y como hipótesis específicas: (a) la metacognición y el nivel literal de la comprensión lectora se relacionan; (b) la metacognición y el nivel inferencial de la comprensión lectora se relacionan; (c) la metacognición y el nivel crítico de la comprensión lectora se relacionan.

El objetivo general fue determinar si la metacognición y comprensión lectora se relacionan según los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 2048 - Comas,2020. Los objetivos específicos: (a) Determinar la relación entre la metacognición y el nivel literal de la comprensión lectora; (b) Determinar la relación entre la metacognición y el nivel inferencial de la comprensión lectora; y (c) Determinar la relación entre la metacognición y el nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria.

II. MÉTODO

2.1 Tipo y diseño de investigación

La metodología que se aplicó en el presente estudio fue hipotético deductivo; porque se parte de una hipótesis y de una realidad educativa con el fin de establecer la relación entre la metacognición y los niveles de comprensión lectora. El principio fundamental del método hipotético-deductivo consiste en el planteamiento de hipótesis, por lo que es menester hacerse la pregunta sobre el origen de dichas hipótesis. (Hernández, 2008).

El enfoque que abordó el estudio fue cuantitativo debido a que se desea obtener la recopilación de datos para medir el suceso de estudio; acerca de ello Sampieri et al. (2014) Señalaron que, en el marco de la investigación cuantitativa se emplea la recogida y el análisis de datos que respondan a las preguntas planteadas en la investigación y que permitan probar las hipótesis propuestas previamente, confiando en la medición numérica, el cálculo y en el uso frecuente de la estadística para determinar con precisión modelos de forma de actuar de una población.

La investigación fue de tipo básica, este tipo se caracteriza por la observación de la problemática en su contexto real, y luego analizarla y determinar la relación entre la metacognición y la comprensión lectora de los estudiantes de primaria de la escuela N° 2048. Al respecto Carrasco (2009) refiere que estos estudios no tienen un fin inmediato de aplicación; ya que solo pretende incrementar y ahondar la cantidad de conocimientos científicos que existen en el contexto. Su materia de estudio está compuesta por teorías científicas, las cuales las analiza para optimizar su temática.

La investigación fue de corte transversal, que se caracteriza por recoger la información en un solo o único momento y no existió manipulación de variables, lo anterior es característico del diseño no experimental. Al respecto, Hernández et al. (2014) acotaron que en una investigación no experimental no se operan las variables, y solamente se observan los hechos tal y como ocurren en su contexto real, para su respectivo análisis. El nivel fue correlacional, ya que se midió el grado de relación de las variables. Los estudios correlacionales tienen como intención establecer relaciones o grado de relación existente entre dos o más variables en un contexto específico.

2.2 Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable metacognición

Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
Planificación	Conocimientos previos	1; 2; 3; 4; 8;	A (1) B (2) C (3))	Muy frecuente[10-13]
	Objetivo de la lectura.	9; 10; 13;		Frecuente[5-9]
	Plan de acción.	15; 18; 25;		Poco frecuente [0-4]
	Aproximación o alejamiento de la meta.	27; 28.		
Supervisión	Detección de dificultades en la comprensión.	6; 11;		Muy frecuente[6-8]
		12; 17; 21;		Frecuente[3-5]
	Conocimientos de las causas de las dificultades.	22; 23; 24		Poco frecuente [0-2]
Evaluación	Flexibilidad en el uso de las estrategias			
	Evaluación de los resultados logrados.	5; 7; 14; 16; 19; 20; 26		Muy frecuente[6-7] Frecuente[3-5] Poco frecuente [0-2]

Tabla 2

Operacionalización de la variable comprensión lectora

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valores	Niveles y rangos
<i>Literal</i>	Ubica ideas principales	1,2,7,13,	<i>Correcto=1</i> <i>Incorrecto=0</i>	Inicio
	Relaciona el significado con los pasajes del texto	19		[0-8]
	Identifica detalles del texto.			Proceso
	Reconoce la secuencia de una acción			[9-17]
	Establece relaciones de causa y efecto			Logrado
	Identifica los elementos de una comparación.			[18-25]
<i>Inferencial</i>	Infiere el significado de palabras.	3,4,8,9		
	Infiere los efectos previsibles a determinada causa.	10,14,		
	Infiere el propósito.	15,16,		
	Infiere el propósito.	20,21,22		
	Deduce comparaciones			
	Deduce el tema			
<i>Crítico</i>	Analiza la intención del autor	5,6,11,		
	Opina sobre el contenido del texto.	12,17,		
	Examina la intención del autor.	18,23		
	Examina la intención del autor	24,25		

2.3 Población y muestra

La población es entendida como una totalidad de elementos; que puede estar conformado por personas, objetos, sucesos) De los que se pretende saber algo en una investigación realizada. (Morales, 2011). En el estudio la población lo conformaron 118 escolares del cuarto grado del colegio N° 2048, según datos proporcionados por la dirección de dicha entidad.

Tabla 3

Descripción de la población del cuarto grado de la I. E. N° 2048 - Comas

Grado	Sección	Estudiantes
4to	A	33
	B	29
	C	29
	D	27
Total		118

Nota: Nomina de matrícula de la I. E. N° 2048 - Comas

Muestra: Tomando como base esta población la muestra es básicamente un subgrupo de la población; esto es, un subconjunto de elementos con las mismas características que la población a la que corresponde. (Hernández, 2014). En el estudio la muestra fue no probabilística, ya que se acogió a los criterios de exclusión e inclusión de la investigadora.

Como criterio de inclusión se tomó en cuenta a todos los estudiantes que pudieron contestar el aplicativo Google formulario y como criterio de exclusión no se consideró a los estudiantes que no tuvieron acceso a internet para poder contestar el cuestionario on line participando en total un número de 80 estudiantes.

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia ya que la elección de la muestra fue subjetiva, es decir la investigadora determino los criterios de inclusión y exclusión. (Valderrama, 2013) y siendo la unidad de análisis cada estudiante del cuarto grado de primaria que integró la muestra.

2.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos

Técnica

En el estudio se empleó la encuesta como técnica para la obtención de datos de las dos variables, debido a que, la encuesta está elaborado por preguntas o enunciados precisos y coherentes (Valderrama, 2013).

Instrumentos

Según Escamelli (2017) el instrumento es una herramienta que ha facilitado la recolección de información en el trabajo de campo de esta investigación. Para el acopio de datos se utilizaron dos herramientas una para cada variable. A continuación, se presenta la ficha técnica de cada instrumento. Los instrumentos se encuentran en el anexo 3.

Ficha técnica de la variable 1: Metacognición

Autor : Aníbal Puente Ferreras y Virginia Jiménez Rodríguez (2009)
Origen : España
Estandarizado: en Lima Elizabeth Rojas Huamancaja (2014)
Objetivo : Estimar los procesos metacognitivos en la lectura
Tiempo : 40 minutos en su versión larga
Administración: individual o grupal
Aplicación : estudiantes
Organización : consiste en 28 ítems, dispuestos en tres dimensiones: planificación, supervisión y Evaluación.

Ficha técnica de la variable 2: Comprensión lectora

Autor : Minedu
Objetivo : Determinar el grado de comprensión lectora
Usuarios : Estudiantes cuarto grado de primaria.
Duración : 50 minutos aproximadamente
Calificación : correcto (1p); incorrecto (0p)
Categorías : Inicio, proceso, logrado.

Validez:

Se refiere a la particularidad del instrumento de medir lo que tiene que medir (Koller, 2017) para la primera variable el instrumento fue la escala de conciencia lectora (ESCOLA) mide el constructo metacognición. La validez del instrumento fue a través del análisis factorial confirmatoria con el programa Amos 22 mediante el cual hicieron la comparación del modelo teórico unidimensional, con un modelo alternativo multidimensional. En el análisis hicieron nueve combinaciones que se formaron de los tres procesos de acuerdo con las tres dimensiones. Los resultados indicaron que el modelo de un factor presentaba en el mínimo un valor de 74,069, el cual con 27 grados de libertad indica probabilidad significativa ($p < .05$) que determina que el modelo es adecuado para medir los procesos metacognitivos.

Para el presente trabajo se realizó la validez de contenido, que consiste en el juicio emitido por expertos, referente a la aplicabilidad del instrumento (Anexo 3).

En cuanto a la validez del instrumento evaluación censal de estudiantes (ECE) que mide la variable comprensión lectora, en el presente cuenta con validez que ha sido otorgado por especialistas de la (UMC) de Minedu (2014) los expertos validaron; la calidad, actualidad y veracidad de la prueba, así también que tengan correspondencia con los documentos curriculares del sistema educativo.

Confiabilidad:

Para la confiabilidad del instrumento ESCOLA, este fue aplicado a 1205 estudiantes y la información fue procesada con el estadístico Alfa de Cronbach la prueba en su conjunto fue de ,805 correspondiente a una confiabilidad alta y la confiabilidad de ítem por ítem fue de ,720 y para la dimensión planificación ,698; para la dimensión supervisión ,631 y para la dimensión evaluación ,790 concluyendo que el instrumento es confiable. Para el presente estudio la fiabilidad del instrumento fue en una prueba piloto de 15 estudiantes de cuarto de primaria. Obteniendo como resultado un alto coeficiente de Alfa de Cronbach = 0,842. (Anexo 4).

Tabla 4

Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N° de elementos
0,842	28

De acuerdo con el resultado Alfa de Cronbach =0,842 de la prueba estadística se afirma que la adaptación del instrumento tiene alta consistencia interna y es confiable. En cuanto a la confiabilidad del segundo instrumento no ameritó porque la prueba ya está establecida por Minedu (2014) la confiabilidad fue de $R_p=0,95$.

2.5 Procedimiento

Un estudio es científicamente válido porque está respaldado por una información que responda a lo que se pretende explicar mediante la hipótesis. Para esto, es importante llevar a cabo la recopilación de información de manera planeada y con objetivos precisos.

Luego, de recopilar la información, se selecciona y escoger el software de computadora a utilizar, se usó, analizó e interpretó las hipótesis propuestas (análisis de inferencia estadística) usando pruebas estadísticas se realizó y preparó los resultados para mostrar (Hernández et al., 2014).

2.6. Método de análisis de datos

Según Hevia (2001), esta etapa se presenta después de la aplicación del instrumento y culminada la recogida de la información, seguidamente se realiza el análisis de los datos para dar respuesta a las interrogantes de la investigación, debido a que la información sin procesarla estadísticamente no brinda ningún significado.

El método de análisis de datos procesará los resultados a través del Programa SPSS 24, para luego generar y presentarlos en tablas y figuras, estas informan sobre las frecuencias y porcentajes de los niveles alcanzados por los escolares sobre las variables de estudio. Para probar las hipótesis, se utilizó la prueba estadística rho de Spearman para lograr con los objetivos formulados en el estudio y por tratarse de variables cualitativas ordinales.

2.7 Aspectos éticos

En el estudio se respetó la confidencialidad al momento de la toma de información, respetando el anonimato de los participantes. Asimismo, se considera la presentación de la autorización correspondiente y de este modo evitar contratiempos legales. Se respeto la autoría de los autores citándolos según APA.

III. RESULTADOS

3.1 Resultados descriptivos

Después del acopio de la información sobre comprensión lectora y metacognición a través de los instrumentos se presenta los siguientes resultados.

3.1.1 Análisis descriptivo: Metacognición

Tabla 5

Niveles de frecuencia de los estudiantes según uso de la metacognición

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Válido Poco frecuente</i>	24	30,0	30,0	30,0
<i>Frecuente</i>	44	55,0	55,0	85,0
<i>Muy frecuente</i>	12	15,0	15,0	100,0
<i>Total</i>	80	100,0	100,0	

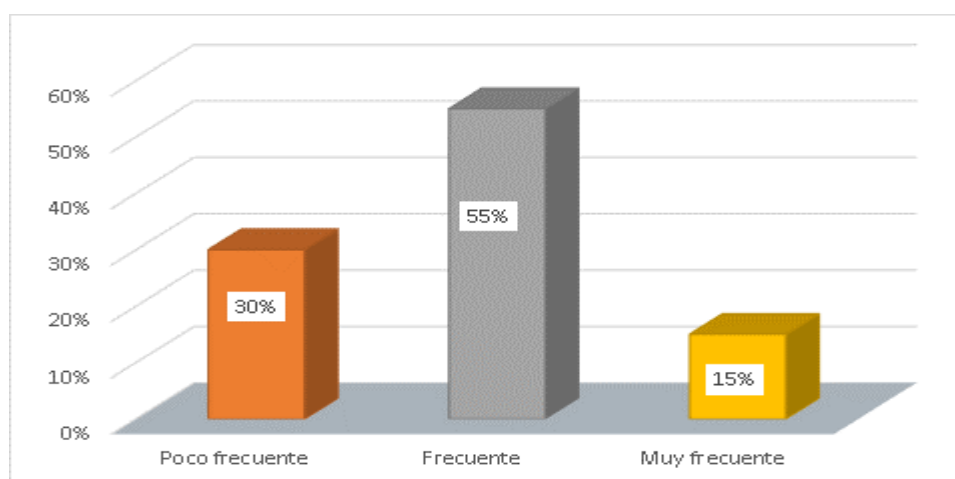


Figura 1 Estudiantes según uso de la metacognición

La figura 1 y la tabla 5 muestran que 55% de los escolares del cuarto grado de primaria de la escuela N° 2048 – Comas usa frecuentemente estrategias metacognitivas, el 30% poco frecuente y 15% muy frecuente.

3.1.2 Dimensiones de la variable metacognición

Tabla 6

Frecuencias de estudiantes según uso de la metacognición por dimensiones

	Planificación		Supervisión		Evaluación	
Niveles	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Poco frecuente	19	24	29	36	27	34
Frecuente	46	57	40	50	39	49
Muy frecuente	15	19	11	14	14	17
Total	80	100	80	100	80	100

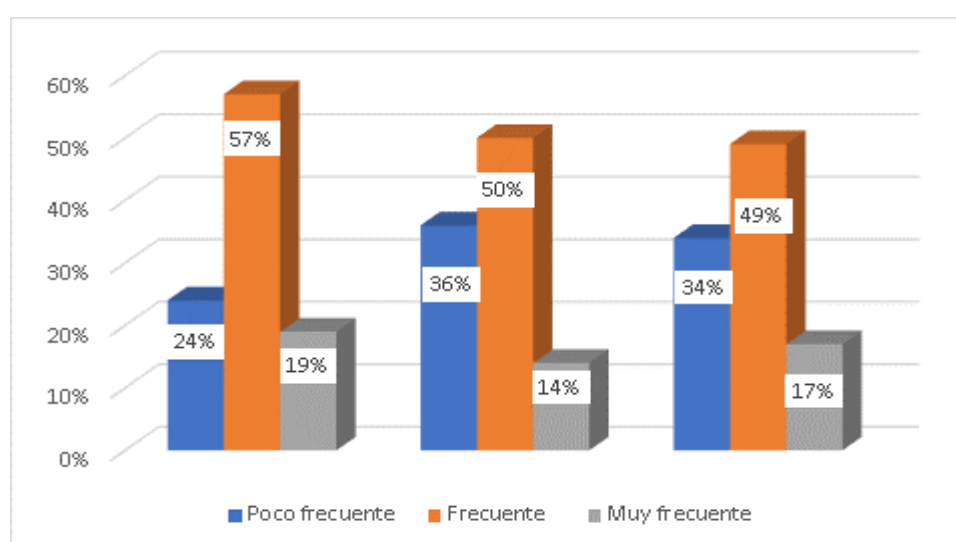


Figura 2. Porcentajes distribuidos según el uso de la metacognición por dimensiones

En cuanto a la dimensión planificación el 57% de los escolares del cuarto grado de primaria usa de forma frecuente la metacognición, el 24% lo usa poco frecuente y el 19% muy frecuentemente. Así también, se observa que en la dimensión supervisión el 50% usa de forma frecuente, el 36% poco frecuente y el 14% muy frecuente. En la dimensión evaluación el 49% usa de forma frecuente, el 34% poco frecuente y el 17% muy frecuente.

3.1.3 Variable comprensión lectora

Tabla 7

Frecuencia distribuida por niveles alcanzados de comprensión lectora

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%válido</i>	<i>% acumulado</i>
Inicio	27	34	34	33,8
Proceso	39	49	49	82,5
Logrado	14	17	17	100,0
Total	80	100,0	100,0	

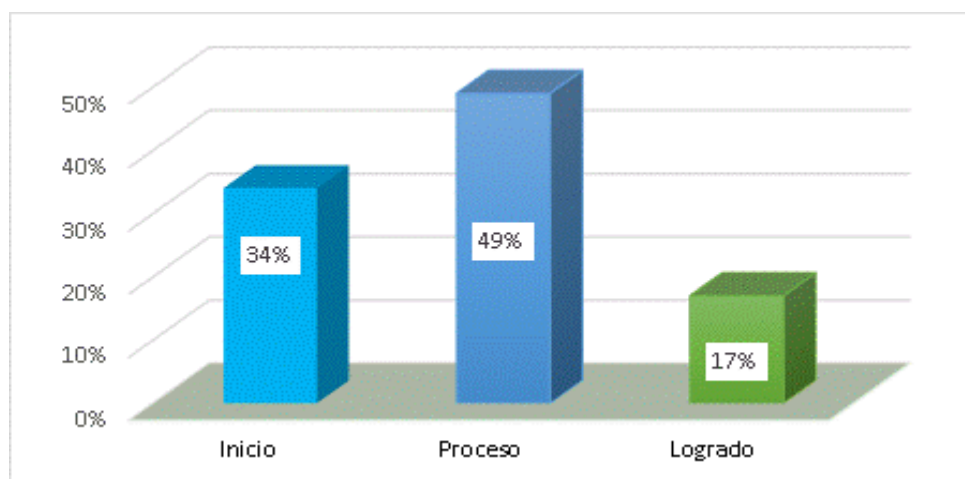


Figura 3 Distribución porcentual de la variable comprensión lectora

Analizando los resultados el 49% de los escolares del cuarto grado de primaria se encuentran en el nivel proceso, 34% en inicio y solo el 17% alcanzo el nivel logrado en comprensión lectora.

3.1.4 Dimensiones de la variable comprensión lectora

Tabla 8

Niveles de frecuencias de las dimensiones comprensión lectora

	Literal		Inferencial		Crítico	
Niveles	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Inicio	17	21	27	34	31	41
Proceso	53	66	48	60	38	51
Logrado	10	13	5	6	5	8
Total	80	100	80	100	80	100

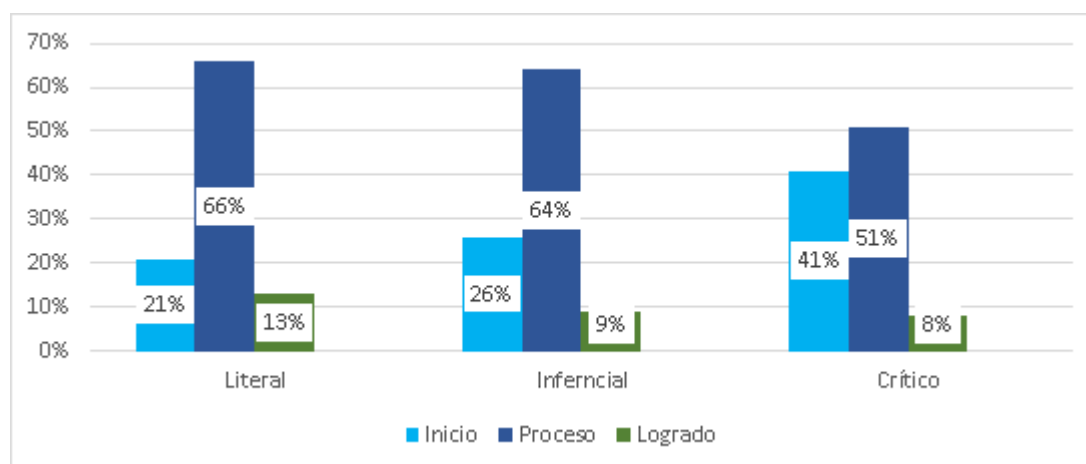


Figura 4. Porcentajes distribuidos según niveles alcanzados de comprensión lectora por dimensiones

En la figura 4 y tabla 7, se observa que en la dimensión literal el 66% está en proceso, el 21% en inicio y 13% alcanzó el nivel logrado. Asimismo, la dimensión inferencial 64% de los escolares se encuentran en inicio, el 26% en el nivel inicio, solo el 9% alcanzó el nivel logrado. Respecto a la dimensión crítico el 51% están en proceso, el 41% en inicio y un mínimo porcentaje 8% alcanzó el nivel logrado

3.2 Resultados inferenciales

3.2.1 Metacognición y comprensión lectora

H₀: La metacognición y la comprensión lectora no se relacionan según los estudiantes

H₁: La metacognición y la comprensión lectora se relacionan según los estudiantes

Tabla 9

Metacognición y comprensión lectora

			Comprensión lectora
Rho de Spearman	Metacognición	Coefficiente de correlación	,633**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80

****.** Significatividad 0,01

Según el coeficiente de correlación Spearman la correlación entre el uso de la metacognición y la comprensión lectora es positiva, moderada rho=,633** y significativa

($p=,000>0,05$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

3.2.2 Metacognición y comprensión literal

H₀: La metacognición y la competencia literal no se relacionan según los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa

H₁: La metacognición y la competencia literal se relacionan según los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa.

Tabla 10

Correlación entre metacognición y comprensión literal

		Comprensión literal	
Rho de Spearman	Metacognición	Coefficiente de correlación	,657**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80

***.* Significatividad 0,01

En la tabla 9 se observa que la metacognición y la comprensión literal se correlacionan en un grado moderado $Rho=0,657$ de forma directa y significativa ($p=,000>0,05$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Tabla 11

Correlaciones entre metacognición y comprensión inferencial

		Comprensión inferencial	
Rho de Spearman	Metacognición	Coefficiente de correlación	,666**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	80

***.* Significatividad 0,01

En la tabla 10 se observa que la metacognición y la comprensión inferencial se correlacionan en un grado moderado $Rho=0,666$ de forma directa y significativa

($p=,000>0,05$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Tabla 12

Correlaciones entre metacognición y comprensión crítico

		Comprensión crítica
Rho de Spearman	Metacognición	
	Coefficiente de correlación	,794**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	80

***. Significatividad 0,01*

En la tabla 11 se observa que la metacognición y la comprensión crítico se correlacionan en un grado alto $Rho=0,794$ de forma directa y significativa ($p=,000>0,05$). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

IV. DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos en función al objetivo general de determinar la relación entre la metacognición y la comprensión lectora, y la hipótesis general de que la metacognición se corresponde con la comprensión lectora en los escolares. En base al coeficiente de Spearman la correlación entre el uso de la metacognición y la comprensión lectora es positiva, moderado $\rho=,633^{**}$ y significativa ($p=,000>0,05$). En consecuencia, se comprobó la hipótesis general. Resultados similares encontró Chablé (2019) quien en su investigación halló que la comprensión lectora y el uso de estrategias metacognitivas de lectura se relacionan significativamente y en un grado moderado.

De la misma manera, son similares con los resultados de Eliana y Proaño (2018) quienes determinaron que el empleo de la metacognición relaciona con la comprensión lectora, y afirmó que la misma optimiza las competencias de la comprensión lectora; por su parte Chanchavac (2017) y López (2016) reafirmaron que el empleo de forma frecuente de estas estrategias se relaciona de forma positiva con la comprensión lectora. Y de Gavilanes (2018) quien en su investigación encontró que la metacognición se relaciona con la comprensión lectora de los estudiantes en el área de lengua y literatura de la unidad educativa Teresa Flor –Ecuador y sugirió el uso didáctico de las estrategias metacognitivas, ya que las mismas optimizan las destrezas de la comprensión lectora, es decir, que cuando el estudiante utiliza las estrategias metacognitivas al momento de leer tendrá una buena comprensión de lo que lee.

Los resultados del estudio, también, corrobora lo establecido por Flavell (1979), quien afirmó que la cognición se realiza a partir de dos procesos: la metamemoria asociada a metacognición y metacompreensión; en razón a ello, determinó que el empleo de los propios recursos cognitivos no son espontáneos, sin embargo, cuando necesita enfrentar tareas o problemas específicos, es prioritario activarlos para poder seleccionar la estrategia más relevante en cada situación (Muñoz y Ocaña, 2017). Así también, confirma lo señalado por Braun (1987) quien citando a Woolfolk (2006), afirma que existe tres procedimientos básicos en la metacognición, es decir, la actividad metacognitiva abarca tres aspectos o dimensiones, las cuales permiten una mejor comprensión e interpretación de los textos escritos.

Igualmente, los resultados confirman lo señalado por Ocampo y Calero (2018) quienes sostienen que comprender un texto consiste en activar o poner en alerta las habilidades lingüísticas, cognitivas y metacognitivas que faciliten la construcción de una

síntesis de la información que ofrece un texto con los esquemas de conocimiento para validarlas, expandirlas o reformarlas. Inga (2008); Galindo (2017); Pinzas (2006) argumentan que, un gran lector necesita de estrategias metacognitivas para comprender de manera óptima lo que lee y que estas deben ser aplicadas antes, durante y después de la lectura; cada individuo tiene diferente modo de comprender un texto y que de acuerdo a sus necesidades elige una estrategia, y que, las estrategias metacognitivas no son lineales para todos cada uno elige según sea su propósito con la lectura.

Respecto a resultados hallados en función al primer objetivo de determinar la relación entre la metacognición y la comprensión en su nivel literal, y la primera hipótesis específica de que la metacognición se asocia con la comprensión literal en los escolares del 4to de educación primaria de la escuela N° 2048 - Comas, 2020, y de acuerdo con la prueba de Spearman la asociación entre el uso de la metacognición y la comprensión literal es positiva, moderada $\rho = 0,657^{**}$ y significativa ($p = 0,000 < 0,05$). Por consiguiente, se aprobó la primera hipótesis específica de la investigación.

Resultados similares encontró Pachas (2019) quien halló como resultados que, a un mayor uso de la estrategia metacognitiva, mayor será la comprensión lectora en su nivel literal. Así también, Mogrovejo (2018) comprobó la existencia de correlación la frecuencia del uso de estrategias y el primer nivel de comprensión que es el literal, siendo una relación positiva. Asimismo, Sarmiento y Vertiz (2018) hallaron como resultado que la frecuencia de empleo de estrategias para optimizar la comprensión lectora sobre todo las metacognitivas se corresponden con la comprensión lectora, y sugirieron que es fundamental enseñar, motivar y concientizar a los escolares sobre el empleo de estas estrategias para lograr un buen grado de comprensión de lo que leen, haciendo hincapié que si logran comprender lo que leen también tendrán un buen rendimiento escolar. Los resultados también corroboran lo afirmado Tobón (2013). quien aseveró que la hacer un uso frecuente de la metacognición mejora continua el desempeño que se realiza por medio de la meditación, monitoreo y autorregulación de las acciones de la persona.

En la misma línea, respecto con los resultados obtenidos en función al objetivo específico que busca la relación de metacognición y la dimensión inferencial, y la segunda hipótesis específica de que la metacognición se relaciona con la comprensión inferencial en los escolares del cuarto grado de primaria del colegio N° 2048 - Comas, 2020. En base a la prueba de Spearman la asociación entre el uso de la metacognición y la dimensión inferencial es positiva, moderada $\rho = 0,666^{**}$ y significativa ($p = 0,000 < 0,05$). Por consiguiente, se rechazó

la hipótesis nula y se aprobó la segunda hipótesis específica de la investigación. Resultados similares encontraron Rodríguez (2017) quien afirmó que, el empleo de estrategias metacognitivas por parte del estudiante se asocia con la dimensión inferencial, sugirió la importancia de considerar estudios de las disímiles características que interviene en la dificultad de aprender sobre todo la comprensión de textos. La Hoz (2017) también encontró como resultados que a más empleo de estrategias metacognitivas mayor será el grado de alcanzado al momento de enfrentarse a la lectura en sus diferentes grados, de esta manera se corrobora, lo confirmado por Armbruster y Baker (1986) quien asumiendo la postura de Flavell determina que la estrategia metacognitiva es el control intencional y responsable de la acción cognitiva. En tal sentido, una actividad metacognitiva es el elemento autorregulatorio que emplea una persona cuando se enfrenta a una actividad nueva o con dificultad y que el empleo frecuente asegura al escolar un buen grado de juicio inferencial a la hora de enfrentarse a una lectura.

Resultados que corroboran lo planteado por Fainhole (2005) quien afirmó que el enfoque metacognitivo exige al estudiante hacer uso de diferentes estrategias sobre todo metacognitivas para lograr un nivel óptimo de comprensión lectora. Asimismo, con Brown (1983); Galindo (2017); Velit (2017) quienes afirman que a través de la evaluación como parte de la metacognición los estudiantes hacen una selección de las estrategias que le dieron buenos resultados, en esta misma fase se desarrolla la autoevaluación, la misma que le permite saber al estudiante, cuanto aprendió, ya que, los discentes evalúan los resultados de las estrategias seguidas para luego mejorarlas.

Finalmente, respecto con los resultados obtenidos en función al objetivo que busca el grado de relación de la metacognición y la comprensión crítica, y la tercera hipótesis específica de que la metacognición se relaciona con la comprensión crítica en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 2048 - Comas, 2020. En base al coeficiente de Spearman la correlación entre el uso de la metacognición y la comprensión en su nivel crítico es positiva, regular $\rho = 0,794^{**}$ y significativa ($p = 0,000 < 0,05$). Por consiguiente, se aprobó la tercera hipótesis específica de la investigación. Resultados similares encontraron La Hoz (2017) quien afirmó que a más empleo de estrategias metacognitivas mayor será el grado de comprender lo que leen ya sea de forma literal, de emitir juicio inferencial y llegar a la crítica de la lectura.

Así también, los resultados corroboran lo establecido por Alcas, Alarcón, Gonzales y Rodríguez (2018) quienes afirman que la forma de abordar el estudio de la metacognición

ha rebasado las expectativas en los últimos tiempos, la literatura científica informa que comprender y guiar los procesos metacognitivos conduce a la automatización y a pensar en el aprendizaje mismo, es decir formar en el uso de la metacognición a los escolares conlleva a que este comprenda en su nivel crítico lo que está leyendo. Sin embargo, Botero, Alarcón, Palomino, Jiménez y Urrego (2017) afirma que el empleo de estrategias metacognitivas es un desafío, ya que es un nuevo paradigma que ha concienciado a los agentes educativos reo su uso es fundamental para comprender los procesos cognitivos, a lo que Galindo (2017) asevera que solo de esta manera el lector podrá obtener una buena comprensión de lo que lee y por ende un aprendizaje significativo.

V. CONCLUSIONES

Primera

Existe relación positiva, en un grado moderado $\rho=,633^{**}$ y significativa ($p=,000>0,05$) entre el uso de la metacognición y la comprensión lectora.

Segunda

Existe relación positiva, en un grado moderado $\rho=,657^{**}$ y significativa ($p=,000>0,05$) entre el uso de la metacognición y la comprensión literal.

Tercera

Existe relación positiva, en un grado moderado $\rho=,666^{**}$ y significativa ($p=,000>0,05$) entre el uso de la metacognición y la comprensión inferencial.

Cuarta

Existe relación positiva, en un grado alto $\rho=,794^{**}$ y significativa ($p=,000>0,05$) entre el uso de la metacognición y la comprensión en su nivel crítico.

VI. RECOMENDACIONES

Primera:

La dirección de la Institución Educativa debe realizar capacitaciones al personal docente, con especialistas para conocer acerca de las estrategias metacognitivas, los beneficios y a su vez como aplicarlas en los estudiantes, debido a que la teoría científica existente evidencia una relación positiva entre la metacognición y la comprensión lectora.

Segunda:

Los docentes deben incentivar el uso frecuente de la metacognición, los cuales son necesarios para que los estudiantes logren convertirse en lectores efectivos.

Tercera:

Planificar estrategias de acuerdo con el progreso de niveles de lectura para consolidar capacidades básicas y luego se conviertan en capacidades complejas y metacognitivas en la comprensión de textos.

Cuarta:

Realizar un trabajo cooperativo con la comunidad educativa para que en conjunto se incentive el empleo de estrategias metacognitivas a fin de optimizar la comprensión lectora de los estudiantes en sus tres niveles.

VII. Referencias

- Alcas, N., Alarcón, M. A., Alarcón, H. H., Gonzáles, R., & Rodríguez, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 9(1), 36-45.
- Arango G. L.; Aristizábal A. N.; Cardona T. A.; Herrera C. S. y Ramírez C. O. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Manizales, Manizales.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Ecuador: Shalom
- Botero, A., Alarcón, D., Palomino, D., Jiménez, Á., & Urrego, Á. (2017). Critical thinking, metacognition and motivational aspects: a quality education. *Poiésis*, 1(33), 85. <https://doi.org/10.21501/16920945.2499>
- Block, C. & Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. Best Practices in Literacy Instruction. 220-242. New York. Recuperate en <http://www.scielo.org.co/Best%20practices%20in%20teaching/comprehension/Best/Practices/inLiteracy/Instruction.pdf>
- Brown, A. (1978). Knowing When, Where, And How To Remember: A Problem Of Metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances In Instructional Psychology*, Vol.1 . Hillsdale: Nj: Erlbaum.
- Brown, A., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Eds.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-76). *Hillsdale*, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. y Baker, L. (1984) *Metacognitive Skills and reading*.
- Cabero Almenara, J., Piñero Virués, R., & Reyes Rebollo, M. M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles educativos*, 40(159), 144-159.
- Cassany, D. (2000). *Enseñar lengua*, editorial Grao. *Madrid, España*.

- Carvajal, A. B., Alarcón, D. I., Angarita, D. M. P., & Urrego, Á. M. J. (2017). Critical thinking, metacognition and motivational aspects: a quality education. *Poiésis*, 1(33), 85-103.
- Chablé (2019) titulado “*El uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*” realizado en México,
- Chablé Tolosa, M. (2019). *La comprensión lectora y su relación con el uso de estrategias metacognitivas de lectura en universitarios*. México:UM
- Chanchavac (2017) titulado “*Estrategias metacognitivas y comprensión lectora*”
- Chanchavac, M. (2017). *Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en el área de comunicación y lenguaje en los alumnos de nivel medio en el área urbana de San Cristóbal Verapaz*. (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar Facultad de Humanidades. Verapaz, Guatemala.
- Eliana, K., & Proaño, G. (2018). *La metacognición y la comprensión lectora de los estudiantes en el Área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa Teresa Flor* (Master's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Dirección de Posgrado. Maestría en Diseño Curricular y Evaluación Educativa).
- Flavell, J. (1976). Metacognitive Aspects Of Problem Solving. En: L. B. Resnik (Ed.). *The Nature Of Intelligence* (Pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. The United States. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1980-09388-001>
- Flavell, J. (1986). Metacognición and cognitive monitoring: A new area of cognitivedevelopment inquirí. EEUU: American Psychologist
- Fumagali, J., Barreyro, J. y Jaichenco, V. (2017). Reading fluency in children: what are the underlying skills. *Ocnos: Study magazine about reading*, 16 (1), 50-61. España. Recuperado de: https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1332.
- Hernández, R. Fernández C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana.

- Huillca Soncco, N. L. (2019). *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes del sexto ciclo del nivel secundario de una institución educativa de Santa Anita, 2019*. Lima:UCV
- Inga A. (2008) Desarrollo de las habilidades comunicativas. Lima. UNMSM.
- Jiménez, L. (2004). Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*. 27 (307), 285- 307.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45749
- Knott, D. (2017). Critical Reading Towards Critical Writing. What is Critical Reading.
- La Hoz Mendizábal, I. M. D. (2017). *Influencia de estrategias metacognitivas en comprensión lectora de alumnas de sexto grado de un colegio privado de Miraflores*. Lima:UCV
- López, B. J. (2016). *Estrategias metodológicas y el desarrollo de la destreza lectora, en los estudiantes de tercer grado de la escuela de EGB. José Ingenieros, del cantón Loja, periodo 2018-2019*. Lineamientos Alternativos (Bachelor's thesis).
- Mateos, M. (2001). *Metacognition and Education*. Buenos Aires: Aique.
- Medel, G. A., Vilanova, S. L., Biggio, C., García, M. B., & Martín, S. S. (2017). Estrategias meta-cognitivas y concepciones sobre el aprendizaje en la formación inicial de profesores universitarios del área de ciencias exactas y naturales. *Informes Psicológicos*, 17(1), 35-51.
- Ministerio de Educación (2015) ¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura? Lima, Perú: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de: http://umc.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2016/03/Docente_primaria_lectura_ECE_2015.pdf
- Ministerio De Educación (2018). Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018. Perú. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teoricoPisa-2018.pdf>
- Ministerio De Educación (2016). Estrategias Metacognitivas. Pedagogía, Serie 1 Para Docentes De Secundaria, Nuevos Paradigmas Educativos (1), 1-33 Recuperado

Http://Sistemas02.Minedu.Gob.Pe/Archivosdes/Fasc_Ped/01_Pedg_D_S1_
F11.Pd F

Mogrovejo (2018) titulado "*Metacognitive strategies and their relationship with the levels of reading comprehension of expository texts*"

Muñoz-Muñoz, Á., & Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. (29), 223-244. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.586>

Mustafa, F. (2017). *Metacognitive strategies are related to reading comprehension*. España:UMO

Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies..* Madrid: Santillana, 1987.

Ocampo, A. y Calero, A. (2018). Competencia Lectora y Comprensión Lectora desde una perspectiva de Educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20 (3), 1-12. *The United States*. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/12.pdf>

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognition: a way to learn to learn. Revista de Estudios Pedagógicos, 34 (1), 187-197. Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514135011.pdf>

OCDE, O. (2017). *Estudios Económicos de la OCDE*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Pachas Zegarra, M. O. (2017). *La metacognición y la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Nro. 2023 Augusto Salazar Bondy de San Martín de Porres-Lima*. Perú.UCV.

Pinzás, J. (2001) *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima. Fondo Editorial PUCP.

Pinzás, J. (2006) Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. Pueblo Libre: Firmart S. A. C.

Rodríguez, M. (2018) *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de San Miguel-2017*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/17665/Rodriguez_BM.pdf

- Sánchez-Villaseñor, M. (2017). Metacognition: A fundamental process to transform learning evaluation practices. In *LG Juárez-Hernández (Coordinador), II Congreso Internacional de Evaluación del Desempeño, Valora. México: CIFE.*
- Sarmiento Chávez, M. E., & Vértiz Meléndez, R. D. L. M. (2018). *Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión Lectora en estudiantes de segundo grado de la IE N° 80891-Trujillo.*UCV
- Solé, I. (2001) *Estrategias de lectura. Barcelona.* GRAO. 11va Edición.
- Tobón, S. (2013). *Evaluación De Las Competencias En La Educación Básica.* México, D.F.: Editorial Santillana.
- Torres, M. (2018). *Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes del VII ciclo de secundaria en la Institución Educativa N° 7019 “Mariano Melgar” de Villa María del Triunfo, Ugel 01, 2018.* Lima, UCV.
- Velit, A. L. H. (2017). Cognitive processes: metacognition as a learning process. *Educación*, (23), 19-24.
- Woolfolk, A (2006). *Psicología educativa.* Pearson educación.. Recuperado de: <https://books.google.co.ve>

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia.

Título: Metacognición y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de la institución educativa N° 2048- Comas, 2020

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES				
Problema General ¿Qué relación existe entre la metacognición y la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 2048 - Comas”,2020? Problemas Específicos. ¿Qué relación existe entre la metacognición y el nivel literal de la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 2048 – Comas ,2020? ¿Qué relación existe entre la metacognición y el nivel inferencial de la comprensión lectora en los	Objetivo General Determinar la relación entre metacognición y la competencia lectora de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 2048 - Comas,2020 Objetivos Específicos Determinar la relación que existe entre la metacognición y el nivel literal de la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 2048 - Comas,2020 Determinar la relación que existe entre la metacognición y el nivel inferencial de la	Hipótesis General Existe relación directa entre la metacognición y la competencia lectora en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 2048 - Comas, 2020. Hipótesis Específicos Existe una relación directa entre la metacognición y el nivel literal de la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 2048 - Comas, 2020 Existe una relación directa entre la metacognición y el nivel inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes del	Variable 1: Metacognición				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Nivel y Rango
			Planificación	Conocimientos previos. Objetivos de la lectura. Plan de acción	1; 2; 3; 4; 8; 9; 10; 13; 15; 18; 25; 27; 28.	A (1) B (2) C (3)	Muy frecuente [20-28] Frecuente [10-19] Poco frecuente [0-9]
			Supervisión	Aproximación o alejamiento de la meta. Detección de dificultades en la comprensión. Conocimientos de las causas de las dificultades. Flexibilidad en el uso de las estrategias	6; 11; 12; 17; 21; 22; 23; 24		
			Evaluación	Evaluación de los resultados logrados	5; 7; 14; 16; 19; 20; 26		
			Variable 2: comprensión lectora				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Nivel y Rango

<p>estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 2048- Comas, 2020?</p> <p>¿Qué relación existe entre la metacognición y el nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 2048 - Comas,2020?</p>	<p>comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 2048 - Comas,2020.</p> <p>Determinar la relación que existe entre la metacognición y el nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 2048 - Comas, 2020?</p>	<p>cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 2048 - Comas, 2020.</p> <p>Existe una relación directa entre la metacognición y el nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 2048 - Comas, 2020</p>	Literal	<p>Localiza ideas principales</p> <p>Relaciona el significado con los pasajes del texto</p> <p>Identifica detalles del texto.</p> <p>Reconoce la secuencia de una acción</p> <p>Establece relaciones de causa y efecto</p> <p>Identifica los elementos de una comparación.</p>	1,2,7,13,19	<p>Correcto(1)</p> <p>Incorrecto(0)</p>	<p>Inicio [0-8]</p> <p>Proceso [9-17]</p> <p>Logrado [18-25]</p>
			Inferencial	<p>Infiere el significado de palabras.</p> <p>Infiere los efectos previsibles a determinada causa.</p> <p>Infiere el propósito.</p> <p>Infiere el propósito.</p> <p>Deduce comparaciones</p> <p>Deduce el tema</p>	3,4,8,9 10,14, 15,16, 20,2122		
			Crítico	<p>Analiza la intención del autor</p> <p>Opina sobre el contenido del texto.</p> <p>Examina la intención del autor.</p> <p>Examina la intención del autor</p>	5,6,11, 12,17, 18,23 24,25		

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA QUE UTILIZAR
TIPO: Básica DISEÑO: No experimental. Transversal Descriptivo Correlacional (Fernández Hernández y baptista, 2014) MÉTODO: Hipotético deductivo, con un enfoque cuantitativo	POBLACIÓN: Estuvo constituida por 118 nivel primario de la I.E. N° 2048 – Comas. Muestra: fue 80 estudiantes.	Variable 1: Metacognición Técnicas: encuesta Instrumentos: cuestionario Autor: Ámbito de Aplicación: Lima Forma de Administración: Individual Variable 2: comprensión lectora Técnicas: evaluación Instrumentos: prueba ECE Autor: Minedu Ámbito de Aplicación: Lima Forma de Administración: Individual on line	DESCRIPTIVA: -Tablas y figuras INFERENCIAL: Para determinar la correlación de las variables se utilizó Rho de Spearman

Anexo 2: Instrumento para evaluar la metacognición

ESCALA DE CONCIENCIA LECTORA (ESCOLA 28A)	
Nombre y apellidos:	Grado:
Sexo	Edad:
<p>A continuación, se presenta un conjunto de situaciones, algunas de las cuales son reales y otras inventadas. Piensa en estas situaciones y elige, marcando con un (X) una de las alternativas. Al imaginar las situaciones piensa que puede ser posible más de una alternativa. Elige aquella que te parezca más adecuada. Contesta a todas las preguntas</p>	
<p>1. Antes de comenzar a leer, ¿Qué haces para ayudarte durante la lectura?</p> <p>a.- No hago ningún plan. Simplemente empiezo a leer.</p> <p>b.- Tengo en cuenta la razón por la que empiezo a leer.</p> <p>c.- Elijo un lugar confortable para leer.</p>	
<p>2. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?</p> <p>a.- Ampliando los conocimientos por otros medios (Profesor, profesora, enciclopedias; etc.)</p> <p>b.- Ampliando los conocimientos y desarrollando nuevas estrategias de lectura.</p> <p>c.- Repitiendo las ideas del texto de forma mecánica aunque no las entienda</p>	
<p>3. Una vez leído un texto, ¿Qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?</p> <p>a.- Me salto aquellas partes cuyo significado no entiendo.</p> <p>b.- Me salto aquellas partes que no son importantes.</p> <p>c.- No me salto nada, pero leo con más atención aquello que me parece más importante.</p>	
<p>4.- Si sabes lo que el profesor o la profesora quieren cuando manda una lectura...</p> <p>a.- Podré dirigir la lectura hacia lo que quiere el profesor o la profesora.</p> <p>b.- Me será más fácil buscar las ideas importantes.</p> <p>c.- No me ayudará mucho, ya que lo importante es leer bien.</p>	
<p>5.- En la clase hay niños y niñas que leen bien y otros no tan bien. Tú crees que los buenos y buenas lectoras son aquellos o aquellas que...</p> <p>a.- Leen rápido, pero no se dan cuenta de los errores.</p> <p>b.- Leen rápido, entonan bien y se dan cuenta de los errores.</p> <p>c.- Leen rápido, a veces cometen errores, pero los corrigen.</p>	
<p>6.- Si tienes que preparar un examen y el profesor o la profesora te manda estudiar algunos temas. ¿Qué haces mientras los estudias?</p> <p>a.- Leo con la televisión y/o con la música puesta.</p> <p>b.- Nada especial. Leo intentando comprender y recordar las ideas.</p> <p>c.- Imagino las preguntas que me hará y leo los temas pensando en ellas.</p>	
<p>7.- ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?</p> <p>a.- Reconociendo las oraciones que expresan las ideas principales.</p> <p>b.- Analizando las oraciones largas.</p>	

c.- Recordando los detalles que se describen.
<p>8.- ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?</p> <p>a.- Leerlo tantas veces como me sea posible.</p> <p>b.- Repasar las partes importantes del texto.</p> <p>c.- Leerlo despacio, comprendiéndolo y memorizándolo.</p>
<p>9.- Si lees un libro sobre un tema interesante...</p> <p>a.- La lectura será más atenta y comprensiva, probablemente.</p> <p>b.- La lectura será más fácil, probablemente.</p> <p>c.- La lectura será más o menos igual de fácil y rápida, probablemente.</p>
<p>10.- Para conseguir leer mejor cada día, ¿Qué podrías hacer?</p> <p>a.- Leer libros con muchas ilustraciones.</p> <p>b.- Leer más libros en mis ratos libres.</p> <p>c.- Leer libros a otros y comentarlos con ellos.</p>
<p>11.- Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es:</p> <p>a.-Leerlo más lentamente.</p> <p>b.-Leerlo más veces.</p> <p>c.- Leerlo lenta y comprensivamente.</p>
<p>12.- ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?</p> <p>a.- Releo la frase porque es una buena práctica para entender el significado.</p> <p>b.- Me olvido de la frase y continúo leyendo.</p> <p>c.- Releo la frase, así como las anteriores, y leo las posteriores, porque me ayuda a comprender el significado.</p>
<p>13.- ¿Qué haces cuando el profesor o la profesora te manda estudiar un texto para después realizar un examen?</p> <p>a.- Dedico más atención y esfuerzo a las partes difíciles.</p> <p>b.- Leo de la misma forma las partes fáciles y difíciles.</p> <p>c.- Dedico más tiempo a lo difícil y hago resúmenes.</p>
<p>14.- En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...</p> <p>a.- Algunos o algunas estudiantes tienen más facilidad para estudiar y aprender, porque leen mejor.</p> <p>b.- Todos y todas saben leer, pero algunos o algunas estudian más.</p> <p>c.- Leer bien o mal no tiene mucha importancia.</p>
<p>15.- Si tuvieras que ayudar a un compañero o compañera a mejorar la lectura, ¿Qué harías?</p> <p>a.- Recomendarle que lea todos los días.</p> <p>b.- Leer con él o ella ayudándolo o ayudándola a comprender el texto.</p> <p>c.- Leer juntos y comentar lo leído.</p>
<p>16.- Al llevar a cabo una actividad de lectura:</p> <p>a.- Creo que es útil evaluar si he comprendido lo que estaba escrito.</p> <p>b.- Creo que la evaluación está bien, pero la tiene que hacer una persona mayor.</p> <p>c.- No creo que después de leer sea útil ninguna evaluación.</p>

<p>17.- Mientras estás leyendo, ¿Te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el autor o autora?</p> <p>a.- No, porque me desconcentro.</p> <p>b.- Sí, porque me ayuda siempre a entender la lectura.</p> <p>c.- A veces, ya que me ayuda a entender aspectos claros.</p>
<p>18.- ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?</p> <p>a.- Porque así lo exige la presentación del texto.</p> <p>b.- Porque en cada párrafo se expresa generalmente una idea separada o relacionada con la anterior.</p> <p>c.- Porque facilita la comprensión del texto.</p>
<p>19.- ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?</p> <p>a.- Saber de qué trata el texto que he leído.</p> <p>b.- Recordar los detalles de los que trata el texto.</p> <p>c.- Poder resumir las ideas principales.</p>
<p>20.- ¿Quién crees que es más eficaz en la lectura?</p> <p>a.- El que tiene un objetivo claro.</p> <p>b.- El que tiene más tiempo.</p> <p>c.- El que sólo lee la parte que le gusta.</p>
<p>21.- Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿Cómo lo realizas?</p> <p>a.- Practico mis habilidades de adivinador o adivinadora.</p> <p>b.- Leo y analizo con cuidado cada alternativa antes de marcar.</p> <p>c.- Trato de descubrir alguna pista.</p>
<p>22.- Si durante la lectura necesitas mayor información para entender una palabra, ¿Qué haces?</p> <p>a.- Releo las palabras anteriores y leo las posteriores.</p> <p>b.- Busco en un diccionario.</p> <p>c.- Adivino el significado por la ortografía de la palabra.</p>
<p>23.- Crees que mientras lees un cuento o un libro de texto, ¿Ocurre lo mismo con tu pensamiento?</p> <p>a.- Sí, el pensamiento es el mismo, leer es leer sin importar lo que se lee.</p> <p>b.- No, el pensamiento es diferente, en uno necesito mayor concentración que en otro.</p> <p>c.- No, el pensamiento es diferente, el cuento es más interesante.</p>
<p>24.- Mientras lees un texto, ¿Intentas descubrir las partes de que se compone (Introducción, desarrollo, desenlace)?</p> <p>a.- Sí, ya que generalmente facilita la comprensión y el recuerdo del texto.</p> <p>b.- Sí, ya que los textos difíciles se comprenden mejor descubriendo los componentes.</p> <p>c.- No creo que sea muy importante para recordar las ideas.</p>
<p>25.- Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿Qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?</p> <p>a.- Leer con atención y marcar con una línea lo que me piden.</p>

- b.- Leer y empezar a actuar de inmediato.
- c.- Leer con atención, marcar y revisar de vez en cuando para comprobar que estoy haciendo bien el examen.

26.- ¿Cómo sabes que has entendido bien una lectura?

- a.- Cuando soy capaz de explicársela a un compañero o compañera con mis propias palabras.
- b.- Cuando recuerdo ciertas partes del texto, sin tomar en cuenta su importancia.
- c.- Cuando soy capaz de resumir las ideas principales.

27.- Cuando te preparas para un examen te parece importante...

- a.- Planificar el tiempo distribuyendo los temas.
- b.- Estudiar cuanto más tiempo mejor, sin planear por adelantado ni el tiempo ni el lugar.
- c.- Leer los temas solamente el día anterior al examen.

28.- ¿Qué haces para seleccionar una lectura?

- a.- Me fijo en el título y el índice.
- b.- Me fijo en las ilustraciones y la extensión.
- c.- Me fijo sólo en la parte final y las conclusiones.

Lectura

4.
Primaria



Nombre: _____

Sección: _____

Nº de orden: _____

Lee este texto.

Un divertido experimento

Materiales

- Vinagre
- Un envase de plástico con tapa
- Un huevo crudo
- Una cuchara

Pasos a seguir

1. Coloca el huevo dentro de un envase de plástico.
2. Llena el envase de plástico con vinagre hasta cubrir totalmente el huevo.
3. Cierra el envase y déjalo reposar durante un día. Cada cuatro horas, mueve lentamente el contenido con la cuchara. Esto ayudará a deshacer los restos de cáscara de huevo.
4. Al día siguiente, saca el huevo y limpia los restos de cáscara.
5. Déjalo al aire libre durante quince minutos. Luego, sobre una mesa, suelta el huevo desde una altura no mayor a diez centímetros y observa cómo rebota.

¿Qué ha ocurrido?

El huevo tiene debajo de la cáscara una membrana o tela. El vinagre deshace la cáscara y hace que esa membrana se vuelva elástica y resistente. Además, parte del vinagre ingresa al huevo, por lo cual aumenta de tamaño. Todo esto permite que el huevo rebote como una pelota.



Precaución

Cuando retires el huevo del envase con vinagre, trata de no respirar directamente el olor que sale del envase. Este olor puede causarte molestias en la nariz.

Ahora responde las preguntas de la 1 a la 6.

1 Según el texto, ¿qué se tiene que hacer después de retirar el huevo del envase?

- (a) Cerrar el envase de plástico.
- (b) Dejarlo reposar durante un día.
- (c) Limpiar los restos de cáscara del huevo.
- (d) Cubrir totalmente el huevo con vinagre.

2 ¿Por qué el huevo aumenta de tamaño?

- (a) Porque la membrana se vuelve elástica.
- (b) Porque el vinagre deshace la cáscara.
- (c) Porque el vinagre ingresa al huevo.
- (d) Porque el envase es de plástico.

3 Según el texto, ¿cuánto tiempo necesitarías para realizar el experimento?

- (a) Quince minutos.
- (b) Cuatro horas.
- (c) Un día completo.
- (d) Más de un día.

4 ¿Cuál sería un mejor título para el texto?

- (a) El huevo saltarín.
- (b) El huevo que cae.
- (c) El huevo crudo.
- (d) El huevo que crece.

5 Lee lo que dice Arturo.

Hice el experimento. Eché el vinagre, hasta cubrir el huevo. Dejé reposar el huevo todo un día en el vinagre y lo moví cada 4 horas. Al día siguiente, lancé el huevo desde una altura de 30 centímetros. El huevo se reventó. ¡El experimento no funcionó!



Arturo

¿Por qué a Arturo NO le funcionó el experimento?

- (a) Porque usó más vinagre que lo indicado.
- (b) Porque lanzó el huevo desde mucha altura.
- (c) Porque dejó el huevo en vinagre mucho tiempo.
- (d) Porque olvidó retirar los restos de cáscara de huevo.

6 Lee nuevamente esta parte.



Precaución

Cuando retires el huevo del envase con vinagre, trata de no respirar directamente el olor que sale del envase. Este olor puede causarte molestias en la nariz.

¿Para qué el autor ha incluido esta parte en el texto?

Lee este texto.

¿Por qué pican los mosquitos?

Muchas personas creen que los mosquitos nos pican porque tenemos la sangre dulce. Pero esto es falso. Los mosquitos pican a las personas porque pueden "oler" con mucha facilidad ciertas sustancias que produce nuestro cuerpo.



Los mosquitos se sienten atraídos por el dióxido de carbono que producen las personas cuando respiran. Los mosquitos sienten este gas en el aire y saben que cerca hay sangre para chupar. Los adultos producen más cantidad de dióxido de carbono que los niños. Esta cantidad, además, cambia según lo que comemos y el ejercicio físico que hacemos.

Los mosquitos también se sienten atraídos por el ácido láctico. Este ácido está presente en nuestro sudor. Por eso, las personas que sudan mucho por realizar esfuerzo físico son "blancos perfectos" para la picadura de los mosquitos.

A tomar en cuenta

Para alejar a los mosquitos, es muy importante mantener la higiene. Si acumulamos el sudor de uno o más días, los mosquitos se acercarán más hacia nosotros para picarnos. Otra manera de alejar a los mosquitos es mediante el uso de plantas naturales. Por ejemplo, si frotamos nuestra piel con hojas de eucalipto, estos insectos se mantendrán alejados debido al olor de esta planta.

Ahora responde las preguntas de la 7 a la 12.

7 Según el texto, ¿por qué pican los mosquitos?

- (a) Porque huelen la sangre dulce de las personas a las que van a picar.
- (b) Porque los atrae el dióxido de carbono que producen las personas.
- (c) Porque se aprovechan de que algunas personas no usan repelente.
- (d) Porque se sienten atraídos por el olor de los alimentos que comemos.

8 Lee la siguiente oración del texto.

Por eso, las personas que sudan mucho por realizar esfuerzo físico son "blancos perfectos" para la picadura de los mosquitos.

¿Qué significa "blancos perfectos"?

- (a) Que son personas que atraen más a los mosquitos.
- (b) Que son personas que tienen un color de piel llamativo.
- (c) Que son personas que tienen la sangre más dulce.
- (d) Que son personas que no sienten las picaduras.

9 ¿Para qué se ha escrito principalmente este texto?

- (a) Para mostrarnos las características de los mosquitos.
- (b) Para explicarnos las razones por las que pican los mosquitos.
- (c) Para indicarnos que la higiene nos protege de los mosquitos.
- (d) Para advertirnos que la picadura de los mosquitos es peligrosa.

10 Lee el siguiente párrafo:

Para alejar a los mosquitos es muy importante mantener la higiene. Si acumulamos el sudor de uno o más días, los mosquitos se acercarán más hacia nosotros para picarnos. Otra manera de alejar a los mosquitos es mediante el uso de plantas naturales. Por ejemplo, si frotamos nuestra piel con hojas de eucalipto, estos insectos se mantendrán alejados debido al olor de esta planta.

¿De qué trata este párrafo?

- (a) De por qué los mosquitos se acercan a nosotros.
- (b) De por qué acumulamos sudor por uno o más días.
- (c) De cómo mantener alejados a los mosquitos.
- (d) De cómo frotar nuestra piel con hojas de eucalipto.

11 Según el texto, ¿quién tiene más posibilidades de ser picado por los mosquitos?



12 ¿Por qué el autor del texto ha elegido una pregunta como título?

Lee este texto.

Plantas carnívoras

¿Sabías que hay algunas plantas que se alimentan de animales? Son conocidas como plantas carnívoras. Aquí te presentamos algunos datos sobre estas plantas.

Las plantas carnívoras se alimentan principalmente de insectos. También se pueden alimentar de lagartijas, peces y ratones. Las plantas carnívoras crecen en suelos con pocos nutrientes. Por eso, necesitan otro tipo de alimentos para poder sobrevivir.

Existen diversos tipos de plantas carnívoras. Estas se diferencian por la forma de atrapar a su presa.

Algunas atrapan insectos mediante unas hojas en forma de concha abierta. Cuando un insecto se posa en estas hojas, rápidamente se cierran y lo atrapan.



Otras plantas carnívoras tienen hojas con pequeños pelos pegajosos y un aroma dulce. Los insectos huelen ese aroma y se acercan a la planta carnívora. Cuando el insecto se posa en la hoja, queda pegado.

Un tercer tipo de plantas carnívoras tiene una trampa en forma de jarrón o copa. Al fondo de estas trampas, hay un líquido donde se ahogan los insectos.



Hasta ahora, se han identificado más de 600 tipos de plantas carnívoras. Actualmente, varias de ellas ya han desaparecido. La contaminación y los cambios ambientales son los principales responsables.

Ahora responde las preguntas de la 13 a la 18.

13] Según el texto, ¿cómo son los suelos donde crecen las plantas carnívoras?

- a) Son suelos con poca agua.
- b) Son suelos con muchas hojas.
- c) Son suelos con pocos nutrientes.
- d) Son suelos con muchos insectos.

14] ¿Para qué se ha escrito principalmente este texto?

- a) Para mostrarnos las características de las plantas carnívoras.
- b) Para alertarnos sobre los peligros de las plantas carnívoras.
- c) Para enseñarnos cómo alimentar a las plantas carnívoras.
- d) Para convencernos de que protejamos a las plantas carnívoras.

15] Según el texto, ¿por qué han desaparecido algunas especies de plantas carnívoras?

- a) Por la gran cantidad de insectos que se las comen.
- b) Porque las cortan para venderlas en los mercados.
- c) Porque viven en suelos secos y con pocos nutrientes.
- d) Por la contaminación y los cambios ambientales.

16] ¿De qué trata principalmente este texto?

- a) De los diversos tipos de plantas carnívoras que existen.
- b) De los tipos de alimentos que comen las plantas carnívoras.
- c) De las razones de la desaparición de algunas plantas carnívoras.
- d) De las diferencias entre las plantas carnívoras y las demás plantas.

17] Observa esta imagen.



Esta planta carnívora se llama "copa de mono". Tiene una flor en forma de copa que contiene un líquido en su interior.

Según el texto, ¿cómo atrapa a su presa esta planta carnívora?

- a) Cierra sus hojas cuando se posa el insecto.
- b) Usa sus pelos para que el insecto se pegue.
- c) Ahoga al insecto que cae dentro de ella.
- d) Paraliza al insecto con su aroma dulce.

18] Observa las imágenes del texto.



¿Para qué el autor ha colocado estas imágenes en el texto?

Lee este texto.

El perro que no sabía ladrar

Había una vez un perro que no sabía ladrar. Este animal iba por el mundo buscando trabajo como perro guardián. Un día, llegó a una granja donde necesitaban un perro para cuidar el gallinero del ataque de los zorros. Entonces, la dueña de la granja lo saludó y le dijo:

—Amigo perro, me gustaría que ladres un poquito para poder saber qué tan fuerte lo haces.

El perro contestó con honestidad:

—No sé ladrar.

Muy sorprendida, la granjera se rascó la cabeza. Nunca había sabido de un perro que no supiera ladrar.

La granjera le explicó que todos los perros ladran. Ladran a los ladrones, a los zorros, a los gatos. Ladran cuando están contentos, cuando están asustados, cuando están enfadados. Ladran de día y también de noche.

—Nunca me enseñaron a hacerlo, pero puedo aprender— añadió el perro.

La granjera dudó un poco, pero finalmente decidió poner a prueba al perro como guardián. Esa misma tarde, el perro se puso a trabajar. Mientras trabajaba, el perro practicó y practicó, pero no logró aprender a ladrar.

El gallo del corral vio los esfuerzos del perro por aprender a ladrar, sintió pena y decidió ayudarlo.

—Te voy a ayudar, solo tienes que escuchar y repetir lo que hago— le dijo el gallo. Pero en vez de un ladrido, lanzó un sonoro kikirikí.

El perro intentó hacer lo mismo y le salió un «keké». El perro volvió a intentarlo una y otra vez. Lo intentaba todos los días. Practicaba a escondidas todo el día, incluso por la noche.

De pronto, un día consiguió decir un kikirikí tan parecido al del gallo y tan fuerte que un zorro que pasaba cerca lo escuchó. El zorro pensó que un gallo sería su almuerzo perfecto. Entonces, muy despacio, se acercó al lugar de donde provenía el kikirikí. Al ver a un perro en vez de a un gallo, el zorro cayó patas arriba y se rio a carcajadas porque esto le pareció muy gracioso.

—Ah, me has hecho creer que eras un gallo— dijo el zorro.

El perro, al escucharlo, lanzó fuertes kikirikí que alertaron a la granjera. Ella se acercó rápidamente con una escopeta en la mano. Al verla, el zorro huyó y nunca más volvió. La granjera y el gallo felicitaron al perro que, aunque no sabía ladrar, era un buen perro guardián y tenía una gran habilidad para imitar sonidos de otros animales.



Ahora responde las preguntas de la 19 a la 25.

19 ¿Qué hizo el zorro cuando descubrió que era un perro el que hacía el kikirikí?

- (a) Se rio a carcajadas.
- (b) Huyó de la granja.
- (c) Se rascó la cabeza.
- (d) Felicitó al perro.

20] Según el texto, ¿cuál es la principal característica del perro?

- (a) Era valiente.
- (b) Era gracioso.
- (c) Era solidario.
- (d) Era empeñoso.

21] Según el texto, ¿por qué el zorro se acercó al lugar donde se encontraba el perro?

- (a) Porque estaba buscando trabajo.
- (b) Porque creía que el perro estaba dormido.
- (c) Porque pensó que podía comer un gallo.
- (d) Porque pensó que podía burlarse del perro.

22] ¿De qué trata principalmente el cuento?

- (a) De un perro que se volvió un gran imitador.
- (b) De un perro que aprendió a ser un buen guardián.
- (c) De un perro que quería hacer el trabajo de un gallo.
- (d) De un perro que se hizo amigo del gallo de una granja.

23] ¿Te parece que la granjera hizo bien al poner al perro de guardián?

Sí ☐ No ☐

¿Por qué? _____

24] Luego de leer el cuento, Susana dijo lo siguiente:

Yo creo que el perro logró lo que quería.



¿Qué idea del cuento puede apoyar la opinión de Susana?

- (a) El perro aprendió a ladrar.
- (b) El perro consiguió la ayuda del gallo.
- (c) El perro aprendió por qué ladran los perros.
- (d) El perro consiguió trabajo como guardián.

25] Luego de huir, el zorro contó lo que le sucedió en la granja. ¿Cuál sería su versión de esta historia?

- (a) Casi me disparan por burlarme de un perro que cantaba como un gallo.
- (b) Casi me disparan por querer comer un gallo que resultó ser el perro guardián.
- (c) Intenté meterme a robar, pero un gallo cantó muy fuerte y avisó a la granjera.
- (d) Intenté meterme a robar, pero el perro guardián salió y me mordió.



PERÚ

Ministerio
de Educación

Anexo 3. Certificado de validez de contenido

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide: La variable metacognición

Nº	DIMENSIONES / ÍTEMS	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: PLANIFICACIÓN							
1	1. Antes de comenzar a leer, ¿Qué haces para ayudarte durante la lectura?	✓		✓		✓		
2	2. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?	✓		✓		✓		
3	3. Una vez leído un texto, ¿Qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?	✓		✓		✓		
4	4. Si sabes lo que el profesor o la profesora quieren cuando manda una lectura...	✓		✓		✓		
5	8. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?	✓		✓		✓		
6	9. Si lees un libro sobre un tema interesante...	✓		✓		✓		
7	10. Para conseguir leer mejor cada día, ¿Qué podrías hacer?	✓		✓		✓		

8	13. ¿Qué haces cuando el profesor o la profesora te manda estudiar un texto para después realizar un examen?	✓		✓		✓		
9	15. Si tuvieras que ayudar a un compañero o compañera a mejorar la lectura, ¿Qué harías?	✓		✓		✓		
10	18. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?	✓		✓		✓		
11	25. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿Qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?	✓		✓		✓		
12	27. Cuando te preparas para un examen te parece importante...	✓		✓		✓		
13	28. ¿Qué haces para seleccionar una lectura?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2: SUPERVISIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
14	6. Si tienes que preparar un examen y el profesor o la profesora te manda estudiar algunos temas. ¿Qué haces mientras los estudias?	✓		✓		✓		
15	11. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es...	✓		✓		✓		
16	12. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?	✓		✓		✓		

17	17. Mientras estás leyendo, ¿Te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el autor o autora?	✓		✓		✓		
18	21. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿Cómo lo realizas?	✓		✓		✓		
19	22. Si durante la lectura necesitas más información para entender una palabra, ¿Qué haces?	✓		✓		✓		
20	23.- Crees que mientras lees un cuento o un libro de texto, ¿Ocurre lo mismo con tu pensamiento?	✓		✓		✓		
21	24. Mientras lees un texto, ¿Intentas descubrir las partes de que se compone (Introducción, desarrollo, desenlace)?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: EVALUACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
22	5. En la clase hay niños y niñas que leen bien y otros no tan bien. Tú crees que los buenos y buenas lectoras son aquellos o aquellas que...	✓		✓		✓		
23	7. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?	✓		✓		✓		
24	14. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...	✓		✓		✓		
25	16. Al llevar a cabo una actividad de lectura:	✓		✓		✓		

26	19. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?	✓		✓		✓		
27	20. ¿Quién crees que es más eficaz en la lectura?	✓		✓		✓		
28	26. ¿Cómo sabes que has entendido bien una lectura?	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia: El número de ítems recoge la información necesaria para la investigación

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [**X**] Aplicable después de corregir [] No aplicable [] de...17. junio..... del 2020

Apellidos y nombres del juez evaluador:Doctora Alicia Agromelis Aliaga Pacora..... DNI:08496604.....

Especialidad del evaluador:Metodología. Docente de investigación en la EPG - UNFV.....

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide: La variable metacognición

Nº	DIMENSIONES / ÍTEMS	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: PLANIFICACIÓN							
1	1. Antes de comenzar a leer, ¿Qué haces para ayudarte durante la lectura?	✓		✓		✓		
2	2. Si tienes que estudiar un tema que desconoces completamente y el texto es difícil de leer. ¿Cómo podrías mejorar la capacidad de aprendizaje?	✓		✓		✓		
3	3. Una vez leído un texto, ¿Qué partes te saltas si luego tienes que hacer un resumen?	✓		✓		✓		
4	4. Si sabes lo que el profesor o la profesora quieren cuando manda una lectura...	✓		✓		✓		
5	8. ¿Cuál te parece que es la mejor manera de leer un texto si tienes que realizar un examen?	✓		✓		✓		
6	9. Si lees un libro sobre un tema interesante...	✓		✓		✓		
7	10. Para conseguir leer mejor cada día, ¿Qué podrías hacer?	✓		✓		✓		
8	13. ¿Qué haces cuando el profesor o la profesora te manda estudiar un texto para después realizar un examen?	✓		✓		✓		

9	15. Si tuvieras que ayudar a un compañero o compañera a mejorar la lectura, ¿Qué harías?	✓		✓		✓		
10	18. ¿Por qué crees que los textos están divididos en párrafos?	✓		✓		✓		
11	25. Si recibes un examen con instrucciones escritas de lo que se debe hacer, ¿Qué crees que es lo mejor para no confundirte ni olvidarte de nada en la realización del examen?	✓		✓		✓		
12	27. Cuando te preparas para un examen te parece importante...	✓		✓		✓		
13	28. ¿Qué haces para seleccionar una lectura?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2: SUPERVISIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
14	6. Si tienes que preparar un examen y el profesor o la profesora te manda estudiar algunos temas. ¿Qué haces mientras los estudias?	✓		✓		✓		
15	11. Cuando tienes que leer un texto difícil, lo aconsejable es...	✓		✓		✓		
16	12. ¿Qué haces cuando te encuentras durante la lectura con una frase cuyo significado no entiendes?	✓		✓		✓		
17	17. Mientras estás leyendo, ¿Te detienes a pensar lo que va a pasar más adelante o a qué conclusiones llegará el autor o autora?	✓		✓		✓		

18	21. Si tienes que contestar un examen con 25 preguntas tipo test, ¿Cómo lo realizas?	✓		✓		✓		
19	22. Si durante la lectura necesitas más información para entender una palabra, ¿Qué haces?	✓		✓		✓		
20	23.- Crees que mientras lees un cuento o un libro de texto, ¿Ocurre lo mismo con tu pensamiento?	✓		✓		✓		
21	24. Mientras lees un texto, ¿Intentas descubrir las partes de que se compone (Introducción, desarrollo, desenlace)?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: EVALUACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
22	5. En la clase hay niños y niñas que leen bien y otros no tan bien. Tú crees que los buenos y buenas lectoras son aquellos o aquellas que...	✓		✓		✓		
23	7. ¿Cómo podrías saber cuáles son las oraciones más importantes de un texto?	✓		✓		✓		
24	14. En la clase hay estudiantes que obtienen mejores notas que otros. Tú crees que las calificaciones que obtienen se deben a que...	✓		✓		✓		
25	16. Al llevar a cabo una actividad de lectura:	✓		✓		✓		
26	19. ¿Qué consideras más importante cuando terminas de leer un texto?	✓		✓		✓		
27	20. ¿Quién crees que es más eficaz en la lectura?	✓		✓		✓		

28	26. ¿Cómo sabes que has entendido bien una lectura?	✓		✓		✓		
----	---	---	--	---	--	---	--	--

Observaciones (precisar si hay suficiencia: Existe suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [**X**] Aplicable después de corregir [] No aplicable [] 17.....de.....junio..... del 2020

Apellidos y nombres del juez evaluador:Garro Aburto Luzmila Lourdes..... DNI:09469026.....

Especialidad del evaluador:Metadología.. Docente de investigación en la EPG - UCV.....

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Firma del Experto Informante.

Anexo 4. Confiabilidad

*Sin título2 [ConjuntoDatos2] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

1 : p6 1,00 Visible: 28 de 28 variables

	p1	p2	p3	p4	p8	p9	p10	p13	p15	p18	p25	p27	p28	p6	p11	p12	p17	p21	p22	p23	p24	p5	p7	p14	p16	p19
1	1,00	2,00	3,00	1,00	3,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00	3,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
2	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	3,00	3,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
3	3,00	2,00	3,00	1,00	3,00	1,00	2,00	3,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	3,00	3,00	1,00	2,00	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
4	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	2,00	3,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00
5	3,00	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	1,00	1,00	3,00
6	3,00	2,00	3,00	1,00	3,00	1,00	2,00	3,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00
7	3,00	1,00	3,00	2,00	3,00	1,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00
8	2,00	2,00	3,00	1,00	3,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00
9	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	1,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	1,00	3,00	2,00	3,00	1,00	1,00	1,00	3,00
10	2,00	1,00	3,00	2,00	3,00	1,00	3,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00
11	2,00	1,00	2,00	1,00	3,00	1,00	3,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	3,00	3,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	1,00	2,00
12	3,00	1,00	2,00	3,00	3,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	1,00	3,00	3,00	2,00	1,00	1,00
13	3,00	1,00	3,00	2,00	1,00	1,00	3,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	3,00
14	3,00	1,00	3,00	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	3,00	1,00	2,00	1,00	1,00	3,00	3,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
15	3,00	1,00	3,00	2,00	3,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00
16																										
17																										
18																										
19																										
20																										
21																										
22																										
23																										

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:ON

04:06 p.m. 08/08/2020

*Resultado1 [Documento1] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Fiabilidad
Título
Notas
Conjunto de da
Escala: Confiat
Título
Resumen
Estadística

Registro
Fiabilidad
Título
Notas
Escala: Confiat
Título
Resumen
Estadística
Estadística

Registro
Fiabilidad
Título
Notas
Escala: Confiat
Título
Resumen
Estadística
Estadística

Registro
Fiabilidad
Título
Notas
Escala: Confiat
Título
Resumen
Estadística
Estadística

Resumen de procesamiento de casos

	N	%
Casos Válido	15	100,0
Excluido ^a	0	,0
Total	15	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,842	28

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p1	49,3333	62,381	,356	,837
p2	50,2000	68,457	-,194	,851
p3	49,0000	68,714	-,245	,851
p4	50,0000	55,429	,925	,814
p8	49,2000	67,743	-,100	,853
p9	50,4667	64,134	,405	,833

IBM SPSS Statistics Processor está listo | Unicode:ON | 04:03 p.m. 08/08/2020

Anexo 5. Base de datos

alumno	Comprensión lectora																								
	Literal					Inferencial												Evaluación							
	p1	p2	p7	p13	p19	p3	p4	p8	p9	p10	p14	p15	p16	p20	p21	p22	p5	p6	p11	p12	p17	p18	p23	p24	p25
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
26	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
28	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
29	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
30	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
31	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
32	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
33	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
34	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
35	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
36	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
37	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
38	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
39	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
40	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Comprensión lectora																									
alumno	Literal					Inferencial											Evaluación								
	p1	p2	p7	p13	p19	p3	p4	p8	p9	p10	p14	p15	p16	p20	p21	p22	p5	p6	p11	p12	p17	p18	p23	p24	p25
41	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
42	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
43	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
44	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
45	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
46	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
47	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
48	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
49	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
50	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
51	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
52	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
53	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
54	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
55	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
56	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
57	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
58	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
59	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
60	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
61	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
62	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
63	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
64	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
65	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
66	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
67	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
68	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
69	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
70	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
71	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
72	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
73	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
74	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
75	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
76	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
77	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
78	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
79	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
80	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

alumno	Metacognición																											
	Planificación													Supervisión								Evaluación						
	p1	p2	p3	p4	p8	p9	p10	p13	p15	p18	p25	p27	p28	p6	p11	p12	p17	p21	p22	p23	p24	p5	p7	p14	p16	p19	p20	p26
1	3	2	3	1	3	1	2	1	2	2	1	1	2	2	3	3	2	2	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1
2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	3	2	2	2	3	3	2	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	3
3	3	2	3	1	3	1	2	3	2	2	1	1	1	3	2	3	3	2	2	2	3	3	1	1	1	2	1	1
4	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	1	2	3	1	1	2	1	2	1	2	1	3
5	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	1	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	1	1	3	1	1
6	3	2	3	1	3	1	2	3	1	2	3	2	1	3	2	2	1	2	2	2	2	3	1	2	1	1	1	1
7	3	1	3	2	3	1	3	3	3	2	3	2	1	2	3	1	3	2	2	3	2	3	2	1	1	1	1	1
8	2	2	3	1	3	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	3	1	2	1	2	1	2
9	2	2	3	3	2	1	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2	2	1	1	1	3	1	1
10	2	1	3	2	3	1	3	1	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	1	3	2	2	1	1	1	2
11	2	1	2	1	3	1	3	2	2	2	3	1	1	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	1	2	1	1
12	3	1	2	3	3	1	2	2	2	2	1	2	1	3	3	3	2	2	2	1	1	3	3	2	1	1	1	2
13	3	1	3	2	1	1	3	1	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	1	3	1	2	1	3	1	1
14	3	1	3	1	2	1	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	3
15	3	1	3	2	3	1	2	2	3	2	3	1	1	2	3	3	1	2	2	3	1	3	1	2	1	1	1	1
16	3	2	3	3	3	1	2	3	2	2	1	2	2	3	3	3	2	2	3	1	2	3	2	1	1	3	1	1
17	3	3	2	3	3	2	3	1	3	3	2	3	3	2	1	2	1	2	2	1	2	3	2	2	3	1	2	1
18	1	2	2	2	3	3	1	3	1	2	3	2	2	3	1	2	3	2	1	1	3	3	2	1	1	3	1	1
19	1	2	3	2	3	1	2	2	2	3	3	1	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	1	2	1	2	1	1
20	3	1	3	3	1	1	2	1	3	2	3	1	1	2	2	3	1	2	2	3	2	2	3	2	2	1	1	1
21	3	2	3	3	2	1	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2	2	1	1	1	3	1	1
22	3	1	3	2	3	1	2	3	3	2	3	2	1	2	2	1	3	2	2	3	1	3	2	1	1	1	1	1
23	3	2	3	2	2	1	3	3	2	3	1	2	1	3	3	3	1	2	2	3	1	3	1	1	1	1	1	1
24	3	2	3	1	2	1	3	3	2	3	3	2	1	3	3	3	1	2	2	2	1	3	1	2	1	1	1	2
25	2	1	3	2	3	1	3	1	1	2	1	2	1	3	3	3	2	2	2	3	1	3	2	2	1	1	1	1
26	2	3	1	3	1	2	1	2	3	2	1	3	1	3	1	3	2	2	2	3	1	3	1	3	1	3	3	1
27	3	1	3	1	2	1	3	3	2	3	1	2	1	2	2	3	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1
28	2	1	1	1	2	1	2	3	2	2	1	1	1	2	2	3	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1
29	3	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	3	3	1	2	1	2	2	3	3	2	1	1	1	1
30	3	2	3	1	3	2	2	2	3	2	3	2	1	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	1	2	1	2
31	2	2	1	2	3	2	2	1	3	3	1	2	1	3	1	2	2	2	2	3	2	2	2	3	1	2	2	2
32	2	1	1	3	3	1	3	2	1	3	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3
33	2	2	2	2	1	1	3	3	1	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	3	3	1
34	3	3	2	2	2	1	1	1	3	3	2	1	2	3	3	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	3	1
35	1	3	3	2	3	3	2	2	3	1	3	2	1	3	1	1	1	3	1	1	1	2	3	3	1	1	1	3
36	2	1	1	1	1	1	2	3	2	1	3	2	2	3	1	3	3	3	1	3	1	3	1	1	2	2	1	2
37	3	2	2	3	1	1	3	3	2	1	1	3	2	3	1	1	3	3	1	3	2	3	1	1	2	3	2	2
38	1	3	2	2	3	2	1	2	2	2	3	3	1	2	2	3	3	3	2	1	2	3	2	2	1	2	3	1
39	3	1	2	1	2	3	2	2	3	2	1	2	3	2	2	2	2	3	1	1	3	2	2	2	1	3	1	1
40	3	1	2	1	2	1	2	3	1	3	3	1	1	2	3	3	2	2	2	3	1	2	3	2	2	1	2	3

alumno	Metacognición																											
	Planificación													Supervisión								Evaluación						
	p1	p2	p3	p4	p8	p9	p10	p13	p15	p18	p25	p27	p28	p6	p11	p12	p17	p21	p22	p23	p24	p5	p7	p14	p16	p19	p20	p26
41	3	2	3	1	3	1	2	1	2	2	1	1	2	2	3	3	2	2	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1
42	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	3	2	2	2	3	3	2	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1	3
43	3	2	3	1	3	1	2	3	2	2	1	1	1	3	2	3	3	2	2	2	3	3	1	1	1	2	1	1
44	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	1	2	3	1	1	2	1	2	1	2	1	3
45	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	1	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	1	1	3	1	1
46	3	2	3	1	3	1	2	3	1	2	3	2	1	3	2	2	1	2	2	2	2	3	1	2	1	1	1	1
47	3	1	3	2	3	1	3	3	3	2	3	2	1	2	3	1	3	2	2	3	2	3	2	1	1	1	1	1
48	2	2	3	1	3	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	3	1	2	1	2	1	2
49	2	2	3	3	2	1	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2	2	1	1	1	3	1	1
50	2	1	3	2	3	1	3	1	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	1	3	2	2	1	1	1	2
51	2	1	2	1	3	1	3	2	2	2	3	1	1	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	1	2	1	1
52	3	1	2	3	3	1	2	2	2	2	1	2	1	3	3	3	2	2	2	1	1	3	3	2	1	1	1	2
53	3	1	3	2	1	1	3	1	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	1	3	1	2	1	3	1	1
54	3	1	3	1	2	1	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	3
55	3	1	3	2	3	1	2	2	3	2	3	1	1	2	3	3	1	2	2	3	1	3	1	2	1	1	1	1
56	3	2	3	3	3	1	2	3	2	2	1	2	2	3	3	3	2	2	3	1	2	3	2	1	1	3	1	1
57	3	3	2	3	3	2	3	1	3	3	2	3	3	2	1	2	1	2	2	1	2	3	2	2	3	1	2	1
58	1	2	2	2	3	3	1	3	1	2	3	2	2	3	1	2	3	2	1	1	3	3	2	1	1	3	1	1
59	1	2	3	2	3	1	2	2	2	3	3	1	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	1	2	1	2	1	1
60	3	1	3	3	1	1	2	1	3	2	3	1	1	2	2	3	1	2	2	3	2	2	3	2	2	1	1	1
61	3	2	3	3	2	1	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2	2	1	1	1	3	1	1
62	3	1	3	2	3	1	2	3	3	2	3	2	1	2	2	1	3	2	2	3	1	3	2	1	1	1	1	1
63	3	2	3	2	2	1	3	3	2	3	1	2	1	3	3	3	1	2	2	3	1	3	1	1	1	1	1	1
64	3	2	3	1	2	1	3	3	2	3	3	2	1	3	3	3	1	2	2	2	1	3	1	2	1	1	1	2
65	2	1	3	2	3	1	3	1	1	2	1	2	1	3	3	3	2	2	2	3	1	3	2	2	1	1	1	1
66	2	3	1	3	1	2	1	2	3	2	1	3	1	3	1	3	2	2	2	3	1	3	1	3	1	3	3	1
67	3	1	3	1	2	1	3	3	2	3	1	2	1	2	2	3	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1
68	2	1	1	1	2	1	2	3	2	2	1	1	1	2	2	3	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1
69	3	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	3	3	1	2	1	2	2	3	3	2	1	1	1	1
70	3	2	3	1	3	2	2	2	3	2	3	2	1	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	1	2	1	2
71	2	2	1	2	3	2	2	1	3	3	1	2	1	3	1	2	2	2	2	3	2	2	2	3	1	2	2	2
72	2	1	1	3	3	1	3	2	1	3	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3
73	2	2	2	2	1	1	3	3	1	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	3	3	1
74	3	3	2	2	2	1	1	1	3	3	2	1	2	3	3	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	3	1
75	1	3	3	2	3	3	2	2	3	1	3	2	1	3	1	1	1	3	1	1	1	2	3	3	1	1	1	3
76	2	1	1	1	1	1	2	3	2	1	3	2	2	3	1	3	3	3	1	3	1	3	1	1	2	2	1	2
77	3	2	2	3	1	1	3	3	2	1	1	3	2	3	1	1	3	3	1	3	2	3	1	1	2	3	2	2
78	1	3	2	2	3	2	1	2	2	2	3	3	1	2	2	3	3	3	2	1	2	3	2	2	1	2	3	1
79	3	1	2	1	2	3	2	2	3	2	1	2	3	2	2	2	2	3	1	1	3	2	2	2	1	3	1	1
80	3	1	2	1	2	1	2	3	1	3	3	1	1	2	3	3	2	2	2	3	1	2	3	2	2	1	2	3

*base de datos.clima-comprensión.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	EM	Numérico	8	2	Metacognición	{1,00, Poco ...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
2	D1V1	Numérico	8	2	Planificación	{1,00, Poco ...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
3	D2V1	Numérico	8	2	Monitoreo	{1,00, Poco ...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
4	D3V1	Numérico	8	2	Evaluación	{1,00, Poco ...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
5	V2	Numérico	8	2	Comprensión lectora	{1,00, En ini...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
6	D1V2	Numérico	8	2	Literal	{1,00, Inicio}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
7	D2V2	Numérico	8	2	Inferencial	{1,00, Inicio}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
8	D3V2	Numérico	8	2	Crítico	{1,00, Inicio}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:ON

06:53 p.m. 07/08/2020

*Resultado1 [Documento1] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resultado

- Registro
- Correlaciones no para
 - Título
 - Notas
 - Correlaciones
- Registro
- Correlaciones
 - Título
 - Notas
- Registro
- Correlaciones no para
 - Título
 - Notas
 - Correlaciones

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=EM V2
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
  
```

Correlaciones

NONPAR CORR

```

/VARIABLES=EM V2
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
  
```

Correlaciones no paramétricas

Correlaciones

			Metacognición n	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Metacognición	Coefficiente de correlación	1,000	,633**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	80	80
	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	,633**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	80	80

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON 06:52 p.m. 07/08/2020

Anexo 6. Constancia de centro educativo



Institución Educativa Pública
N° 2048 - "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"
Jr. E. Correa s/n- Santa Luzmila - I Etapa - Comas - RDZ. N° 0709-1983 - TELEF. 537-8630

**CONSTANCIA DE APLICACIÓN
DE INSTRUMENTOS**

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA N° 2048 "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI"
- UGEL 04 - STA. LUZMILA - COMAS, que suscribe:

HACE COSTAR:

Qué: Doña **FABIOLA MAGDALENA FÉLIX QUISPE**, identificada con DNI N° 09986942, estudiante de la Universidad "César Vallejo" con código 7002287562; está realizando el TEMA DE INVESTIGACIÓN: **METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°2048- "JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI" DE COMAS, 2020, para optar el Grado de Maestría en Psicología Educativa.**

Asimismo, cabe señalar, que en esta casa de estudios ha desarrollado el **INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN APLICADO** a los estudiantes del 4to grado de educación primaria.

1. CUESTIONARIO: Escala de conciencia lectora (ESCOLA) -Aplicado el 01 de Julio.
2. PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA -MINEDU - Aplicado el 01 de Julio.

Se expide la presente a solicitud de la interesada, para los fines que estime conveniente.

Atentamente,

Comas, 30 de Julio del 2020



ING. LUZ EIRELLA RAMÍREZ FLORES
DIRECTORA I.E. N° 2048 JCM

LIERP/Dirección
apo/tec.adm.